

В. О. Пашков

**ПОЛІТИКА У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ:
МІЖНАРОДНІ СТРАТЕГІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗВО**

УДК 323. 232+37.072

Затверджено Вченою радою Національного технічного університету «Дніпровська політехніка», як монографія (протокол №4 від 27.04. 2020 р.)

Рецензенти:

І.А. Побочий – д-р полі. наук, проф., завідувач кафедри філософії та політології Національної металургійної академії України;

Л. О. Колісник – к. соц. наук, доц., доцент кафедри історії та політичної теорії Національного технічного університету «Дніпровська політехніка».

Автор: Пашков Віктор Олександрович

Політика у сфері вищої освіти: міжнародні стратегії модернізації ЗВО: монографія / В.О. Пашков; М-во освіти і науки України, Нац. техн. ун-т «Дніпровська політехніка». – Дніпро: НТУ «ДП», 2020. – 329 с.

Розглянуто політичний вимір процесів модернізації вищої освіти. Визначені чотири міжнародні стратегії модернізації вищої школи на сучасному етапі, їх риси та основні інструменти. Виявлено та проаналізовано вплив на реформування систем вищої освіти таких політичних чинників як політичний режим, ідейні орієнтації правлячих сил, державна політика уряду та процеси міжнародної інтеграції.

Проаналізовано стан, проблеми та спрямованість реформ вітчизняної системи вищої освіти. Обґрунтовано, що на початку ХХІ ст. в умовах дефіциту бюджетних асигнувань українська влада де-факто обрала стратегію комерціалізації державного сектору вищої освіти, а ліберальні університетські реформи 2014-2016 рр. лише посилили цей курс.

УДК 323. 232+37.072

©НТУ «Дніпровська політехніка», 2020

ISBN

ЗМІСТ

| | |
|---|-----|
| ВСТУП | 4 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЛІТИЧНИХ АСПЕКТІВ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... | 6 |
| 1.1 Політичні аспекти модернізації вищої освіти у зарубіжному та вітчизняному науковому дискурсі..... | 6 |
| 1.2 Теоретичні підходи до аналізу політичного виміру модернізації вищої освіти..... | 26 |
| 1.3 Поняття «модернізація вищої освіти» як базова категорія дослідження в контексті методів наукового пошуку..... | 34 |
| Висновки до розділу 1..... | 42 |
| РОЗДІЛ 2. ЕВОЛЮЦІЯ ВІДНОСИН ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ДЕРЖАВИ: ІНСТИТУЦІЙНА ДИНАМІКА ТА МІЖНАРОДНИЙ ВПЛИВ..... | 43 |
| 2.1 Взаємовідносини вищої школи та держави від епохи Середньовіччя до початку ХХІ ст. у контексті процесів модернізації..... | 43 |
| 2.2 Світові стратегії модернізації вищої школи на сучасному етапі..... | 79 |
| 2.3 Децентралізація управління як провідний інструмент модернізації вищої освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.: основні моделі та міжнародний досвід..... | 115 |
| 2.4 Політика модернізації вищої школи України в сучасних умовах: основні проблеми та підходи..... | 134 |
| Висновки до розділу 2..... | 157 |
| РОЗДІЛ 3. ПОЛІТИЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ: ДЕРЖАВА, РИНОК ТА МІЖНАРОДНИЙ КОНТЕКСТ..... | 159 |
| 3.1 Політичний режим як чинник розвитку вищої школи..... | 159 |
| 3.2 Ідеологічні засади модернізації у сфері вищої освіти: глобалізація та ідеології в освіті..... | 196 |
| 3.3 Бюджетна політика держави як інструмент модернізації вищої освіти: світовий досвід та основні моделі..... | 250 |
| 3.4 Міжнародна інтеграція як детермінанта освітньої модернізації | 265 |
| Висновки до розділу 3..... | 287 |
| ВИСНОВКИ..... | 289 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ..... | 294 |

*«Вища школа має репрезентувати суспільство: відтворювати суспільну сценографію, погляди, конфлікти, суперечності, дії та відмінності суспільства, а також перспективи його розвитку та прагнення до органічної єдності в цілому»
французький філософ Жак Дерріда*

ВСТУП

Питання функціонування вищої школи завжди були актуальними для науки та суспільства. Проблеми освіти та науки привертали увагу найвідоміших мислителів з тих пір, як з'явилися перші філософські системи, які піднялися до рівня рефлексії над різними сферами людської діяльності. Починаючи з Античності проблеми освіти органічно входили у найбільш розгорнуті філософські системи – від Платона та Аристотеля до Канта і Гегеля та найзначніших філософів ХХ ст. У всі часи освіта, відношення до неї є виразом своєї епохи, культури, суспільно-політичної організації. Більш того, освіта завжди слугувала важливим інструментом соціальної інженерії.

Вища освіта завдяки своїй здатності до організованого проектування суспільних норм і цінностей володіє потужним перетворюючим і коригуючим потенціалом впливу на особистість і суспільство, що притягує до себе постійний інтерес з боку влади. Правителі завжди прагнули використовувати освіту у якості інструменту суспільних перетворень. Через систему вищої освіти правлячі кола активно впливають на динаміку і вектор соціокультурних трансформацій, зокрема й на процес відтворення політичного порядку. Вищі відповідальні не лише за підвищення освітньо-професійного та культурного рівня суспільства, а й за формування суспільної еліти, політичного мислення майбутніх поколінь громадян.

На початку ХХІ ст. освітня галузь кардинально змінюється. Роль вищої освіти у процесі виробництва знань, їх конвертації в національній економіці, житті націй і місцевих громад стає унікальною. Вища освіта дедалі більше стає не особистим покликом чи привілеєм окремих соціальних груп, а суспільною потребою. Успішні нації формуються і перемагають у міжнародній конкуренції завдяки ефективним системам освіти та наукових досліджень.

Добробут і конкурентоспроможність націй в глобальному світі значною мірою залежатимуть від науково-технічного розвитку, який забезпечують потужні ВНЗ з високоякісними навчальними програмами та НДДКР як центри знань, досліджень, інновацій. Транслюючи культурний досвід, моделі соціальної поведінки, стимулюючи інноваційну діяльність, вища освіта перетворюється на один із локомотивів суспільного прогресу. Вища школа стає провідною інституцією розвитку держави з позиції науки, освітніх технологій, інноваційної економіки та соціальних концепцій. Як наслідок, підвищується її значення як інституції в громадянському суспільстві, трансформується її роль як виховного, освітнього та дослідницького комплексу. Освіта і наука сьогодні виступають інтелектуальним фундаментом економічного зростання та зміцнення геополітичного впливу країн.

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. розгорнулася своєрідна економічна конкуренція між провідними державами в галузі підготовки інтелектуальних ресурсів. Розвиток, поширення вищої освіти у добу високих технологій виступає запорукою соціальної стабільності, економічного зростання та добробуту країни, посилення її національної безпеки, конкурентоспроможності у світовій економіці та політиці. Прогрес кожної країни залежить передусім від наявності та дієвості інтелектуального потенціалу нації. В сучасних умовах розширення доступу до вищої освіти стає не амбіційним проектом, а економічною необхідністю. Ще у ХІХ ст. французький вчений Луї Пастер зазначав, що серед всіх націй завжди першою буде та, що випередить інші у сфері думки та

розумової діяльності. Досвід країн, що досягли в останні десятиріччя потужного економічного зростання, а разом з ним і значного поліпшення добробуту, свідчить про вирішальну роль розвитку освіти і науки як пріоритетного напрямку політики суспільної модернізації. Ці дві сфери не просто забезпечують засвоєння людиною накопичених суспільством знань і сприяють отриманню нових, а й виступають ефективними механізмами перетворення інтелектуального потенціалу нації та особистості в інтелектуальний капітал.

В умовах переходу сучасної цивілізації до постіндустріальної економіки, 2/3 економічного зростання забезпечується прирощенням науково-технічних знань. Тому у політичних, ділових та академічних колах провідних країн світу домінує думка, що вища школа, як провідна суспільна інституція зі створення і накопичення знань та інновацій, особливо такі її сегменти, як вищі світового класу, великі класичні, дослідницькі та технічні ВНЗ, є стратегічним ресурсом країни у боротьбі за світові ринки, збереження конкурентоспроможності та міжнародного впливу.

Після розпаду світової соціалістичної системи економічна, й навіть політична конкуренція все більше концентруються на конкуренції знань, за якої вирішального значення набуває здатність до інновацій і «накопичування цінностей». У пошуках необхідних для успіху не лише в економічній діяльності, але й у сфері соціального розвитку ідей і «мозкових ресурсів» народи звернулися до вишів. У минулому велич нації визначалась передусім завоюваннями й колоніями, а авторитет – блиском культури. У суспільстві знань вишви можуть стати ключовими агентствами у сфері національної самооцінки й оцінки глобальної конкурентоспроможності. Їх значення різко збільшується. Вони зможуть не тільки перетворитися у великі центри поширення культурного капіталу (що вони й робили у ХХ ст.), але й визначати, навіть виробляти такий капітал у вигляді кваліфікацій, які прийдуть на зміну старим класовим, статевим або расовим демаркаторам.

Важливим наслідком формування «економіки і суспільства знань» стає, з одного боку, збільшення попиту на вищу освіту серед населення, а з іншого – збільшення потреби держави і приватного сектору в висококваліфікованій робочій силі і науковій продукції, що стимулює подальше зростання чисельності студентів, вишів та освітніх програм. При цьому не зменшується значущість традиційних функцій вищої школи (навчання, виховання, поширення культурних зразків). Вища школа й нині залишається унікальною соціальною інституцією, де формуються два типи знання: знання як наука і знання як культура; тобто вища школа сприяє як соціокультурному розвитку, так і розвитку промислових технологій.

Процеси міжнародної конкуренції та інтеграції, а також глобалізація диктують національним урядам необхідність пошуку ефективних інструментів модернізації власних систем вищої освіти, щоб гарантувати конкурентоспроможність нації у глобальній економіці, її національну безпеку та вирішення соціальних проблем. Залучення освіти і науки до боротьби провідних країн за лідерські позиції ставить перед вишами нові виклики та ролі – суб'єктів НІС, агентів публічної дипломатії, зовнішньополітичних інтересів, активізує міжнародний вимір їх діяльності. У цьому контексті модернізація та політика у сфері вищої освіти є відповіддю урядів і академічної спільноти на те, яким вони бачать світ університету, його відносини з зовнішнім середовищем у ХХІ ст.

Окрему подяку хочу висловити людині, без якої ця книга не могла б з'явитися на світ – моєму науковому керівнику Фісуну Олександровичу Анатолійовичу, завідувачу кафедри політології Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. На початку наукового шляху молодому досліднику часто складно самостійно досягти успіху, подолати всі складнощі та бар'єри без допомоги досвідченого наставника. Його поради щодо наукової праці були цінними, а зауваження – влучними.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЛІТИЧНИХ АСПЕКТІВ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Політичні аспекти модернізації вищої освіти у зарубіжному та вітчизняному науковому дискурсі

Освіта для суспільства завжди була проблемою, яка, використовуючи вираз І. Канта, належить до сфери «практичного розуму» й одноразового рішення у принципі не має, а тому вирішується «завжди». Освіта – це не тільки накопичення знань, а й розвиток здібностей аналізувати проблеми суспільства, це постійний пошук шляхів їх розв’язання. Освіта – стержень, який забезпечує зв’язок поколінь, відтворення соціальної практики та культури. Відповідно наукове осмислення проблем освітньої галузі, і особливо вищої освіти як її найвищої і найбільш динамічної ланки, завжди було актуальним. Ще донедавна як вітчизняні, так і західні політологи мало цікавилися політичними аспектами розвитку вищої освіти. Як предмет політологічного аналізу освітня сфера, зокрема вища освіта почала розглядатися лише в останній чверті ХХ ст., що було пов’язано з її масовізацією, студентськими рухами, масштабними і безперервними освітніми реформами, із значним посиленням ролі вищої освіти у соціально-економічному та політичному розвитку місцевих громад і націй. Все це перетворило питання модернізації вищої школи з компетенції вузького кола освітньої бюрократії на предмет широких суспільних дискусій та політики. Як наслідок, освітня проблематика почала потрапляти у поле дослідницької уваги політологів. Однак спроби філософського та наукового осмислення даної проблематики сягають сивої давнини. В різні часи до теми залежності розвитку освітньої сфери від влади зверталися дослідники, що належали до різних наукових шкіл та методологічних парадигм.

Проблеми освіти та виховання привертали увагу найвідоміших мислителів з тих пір, як з’явилися перші філософські системи, які піднялися до рівня рефлексії над різними сферами людської діяльності. Починаючи з Античності проблеми освіти та виховання органічно входили у найбільш розгорнуті філософські системи – від Платона та Аристотеля до Канта і Гегеля та найзначніших філософів ХХ ст. У всі часи, в будь-якому суспільстві освіта, відношення до неї є виразом своєї епохи, культури, суспільно-політичної організації. Більш того, освіта завжди слугувала важливим інструментом політичної влади.

У вивченні політико-освітньої проблематики можна виділити три періоди: Перший – первинний (з античних часів до початку ХІХ ст.). Для цього періоду була характерна описовість та фрагментарність вивчення взаємодії політики та освіти, яке мало в кращому випадку літературно-філософський характер. Водночас у працях давньогрецьких мислителів у зародковому стані була піднята проблема політичної детермінованості функціонування освітньої сфери; мислителі епохи Відродження запропонували концепцію громадянського виховання. Мислителі доби Просвітництва сформувавши розуміння освіти як могутнього владного інструменту у трансформації суспільно-політичного ладу.

Другий – компаративістський (початок ХІХ ст. – 1970-ті рр.). Наукове пізнання політичних аспектів розвитку вищої освіти у цей період здійснювалося переважно у межах педагогічної компаративістики. Праці дослідників цього періоду мали на меті порівняльне вивчення досвіду в різних країнах з метою створення найбільш раціональної системи освіти і проведення найбільш оптимальної освітньої політики, а основними методами вивчення були історичний і статистичний аналіз. Протягом періоду відбулася зміна акцентів – дослідницька увага змістилася з вивчення внутрішніх закономірностей функціонування освітньої системи до вивчення

зовнішніх чинників її трансформації, що сприяло формуванню галузевих дисциплін – соціології освіти, філософії освіти, економіки освіти, управління освітою.

Третій – сучасний (1980-ті – перша декада XXI ст.). Відбувається інституціоналізація нової міждисциплінарної галузі – аналізу освітньої політики. Ця нова галузь науки асимілює в собі як внутрішні закономірності, специфічні особливості освітньої діяльності, так і міждисциплінарні знання про управління цією діяльністю в усіх його взаємопов'язаних аспектах. Дослідження в рамках цього періоду є переважно прикладними і мають на меті вироблення практичних рекомендацій з питань освітньої політики, охоплюючи питання проведення освітніх реформ, глобалізації освіти, механізмів керування освітою. У вітчизняному суспільствознавстві аналіз освітньої політики як нова галузь почав формуватися на початку XXI ст. внаслідок підготовки тексту Національної доктрини розвитку освіти (2002).

Перші спроби теоретичного осмислення впливу політичних чинників на освіту знаходимо ще у працях стародавніх мислителів. Слід зазначити, що ця тема не виділялася окремо в їх філософських творах, а, як правило, містилися в політичних вченнях. Так, видатний китайський мислитель Конфуцій у трактаті «Лунь юй» (Бесіди і судження) наголошував на зв'язку освіти та стабільності в державі [121, с. 23]. На його думку, освіта сприяє гармонізації відносин влади з народом. З одного боку, освіта формує в людини такі корисні моральні риси, як повага, любов до імператора, батьків, можновладців, повага до законів та традицій, які допомагають підтримувати суспільний порядок. З іншого боку, система освіти готує компетентних чиновників, що підвищує ефективність «державної машини». Через свою роль освіта та її розвиток повинні повністю контролюватися державою.

Спостерігаючи за політичними процесами та осмислюючи їх, давньогрецькі філософи (Сократ, Платон, Аристотель та ін.) ставили питання про політичну діяльність. Так Сократ приділяв особливу увагу управлінню державою, стверджуючи, що керувати мають компетентні особи, що пройшли відповідну підготовку. Він не поділяв досить поширеного в античному світі уявлення про те, що вище мистецтво політики і державного управління дається людині від природи, тоді як у не настільки важливих сферах (комерція, військове ремесло) люди досягають успіху лише після відповідного теоретичного навчання і практики. Він по суті у зародковому стані підняв проблему політичної освіти. У центр своєї діяльності як педагога Сократ поставив питання про роль освіти в гармонізації відносин людини, яка природно орієнтована на досягнення особистого блага і щастя, і суспільства, яке будує демократичну державу, засновану на правлінні закону [79, с. 282]. У античні часи філософська думка не розмежовувала суспільство і державу. Античне місто-держава (поліс) розглядався як сукупність громадян. У таких умовах, на думку Сократа, освіта має підпорядковуватися державним інтересам, а її завданням має бути формування гармонійно розвинутої людини, що одночасно включена до суспільно-політичних зв'язків в межах полісу. Будь-яке виховання має бути обов'язково політичним. У людині треба виховувати вміння панувати і підкорятися.

Давньогрецький філософ Платон у своїй теорії ідеальної держави чільне місце відводить освіті як інституту, що формує правлячий клас. Свою модель ідеальної держави мислитель будує за аналогією з людською душею. Розумному, вольовому й чуттєвому складовим душі в державі відповідають аналогічні складові – дорадче, захисне й ділове, що знаходять втілення в трьох суспільних станах – правителів, воїнів і виробників. Визначальним є розумне начало, а тому влада має належати або філософам, або правителі мають стати філософами, оскільки саме останнім відкривається істинне знання. Освіта має контролюватися, вільний пошук істини припиняється. Держава має виховувати у громадян мужність та простоту, а тому філософ пропонує ввести

жорсткий державний контроль над освітою, яка мала надихати людину на корисну діяльність й поміркованість у поглядах [430, с. 144]. Освіту він розглядає як інструмент підтримання цілісності суспільства та служіння йому. На думку Платона, освіта має відтворювати певний тип особистості й соціальних взаємозв'язків, забезпечуючи стійкість суспільного ладу, а тому її розвиток повністю залежить від соціально-політичного контексту та політичної культури соціуму. Філософ також звертав увагу на те, що метою виховання є такий вплив на людину, щоб вона з дитинства хотіла стати досконалим громадянином. Він вказував на єдність трьох начал у вихованні – політичного, правового і морального.

Найбільш видатний філософ Античності Аристотель вважав, що освіта повинна знаходитися під суворим контролем держави, оскільки від того, як держава піклується про формування молодого покоління, залежить весь державний устрій полісу. Призначення влади в суспільстві – підтримка цілісності та порядку. У таких умовах, на його думку, освіта має підпорядковуватися державним інтересам, а її завданням має бути формування гармонійно розвинутої людини, що одночасно включена до суспільно-політичних зв'язків в межах полісу. Будь-яке виховання має бути обов'язково політичним: у людині треба виховувати вміння панувати і підкорятися [24, с. 82]. Аристотель застосував метод порівняльного аналізу для характеристики особливостей спартанської та афінської освітніх систем. Піддаючи критиці систему виховання Спарти, що орієнтувалася на розвиток грубої фізичної сили, він відстоював виховну систему Афін, де фізичний розвиток здійснювався передусім для досягнення гармонії всіх сил людини. Відмінності між освітніми системами двох полісів, на думку мислителя, певним чином зумовлювали й різницю політичних режимів: спартанці були схильні до авторитарної, мілітаризованої держави, силового вирішення конфліктів, для афінян характерною була орієнтація на демократичні порядки, дипломатичні засоби вирішення конфліктів.

Розглядаючи інститут освіти, давньогрецький мислитель прийшов до висновку, що освіта є функцією держави, що здійснюється нею для певних цілей, визначених владою. Зі зміною політичного ладу в полісі з необхідністю виникає потреба у модернізації системи освіти, покликаної готувати молодих громадян відповідно до нових політичних відносин.

Платон і Аристотель вважали, що освіта є функцією держави. На їх думку, поліс – це спільна справа всіх громадян, а тому між громадянами має існувати хоча б мінімальний консенсус щодо цінностей. Саме інститут освіти має забезпечити поширення й засвоєння необхідних для життя знань і суспільних цінностей. Тому державні діячі, прагнучи реалізації загального блага на основі принципу розумності й моральності мають визначати зміст, структуру і методи освіти з тим, щоб забезпечити наступність суспільного розвитку.

У середньовічній Європі, коли католицька церква володіла монополією у сфері культури і освіти, а національні відмінності не мали великого значення, вивчення досвіду інших релігій, наприклад, ісламу, що мав у царині вищої освіти значні успіхи, не заохочувалось. Трактати мислителів мали переважно літературний або філософський характер.

У добу Відродження та Реформації освіта, особливо можливість політичного керування освітньою галуззю стає справою «інтернаціонального» інтересу. Перш за все це торкнулося вищої освіти як «ковальні» державних службовців і священників. У цей час починається формування національних систем шкільництва, що закономірно посилює інтерес до осмислення освітньої політики, зарубіжного досвіду, потребу у порівнянні його з власним, стимулює активні обміни «персональними освітніми візитами». Таке наукове осмислення відбувалося в умовах жорсткої боротьби світської та церковної влад, ідеологічної поляризації внаслідок Реформації мислителів.

Слід також зазначити, що мислителі епохи Відродження відродили античний ідеал діяльної, гармонічно розвиненої людини, сформувавши ідею громадянського виховання. Гуманісти замість середньовічного аскетизму з його ідеалом пересічної віруючої людини запропонували концепт суспільно корисної особистості (правосвідомість, віротерпимість, толерантність, лояльність до існуючого соціального ладу), що був підтриманий європейськими монархами як дієвий інструмент формування національних держав та ідентичностей.

У Новий час проблеми освіти і виховання у їх зв'язку з політичною сферою у своїх працях підіймали такі відомі мислителі як Ф. Бекон, Т. Гоббс. Так перший філософ Нового часу Ф. Бекон відносив розвиток освіти до справ державної ваги. На його думку, університети мають формувати інтелектуальну й політичну еліту нації, а тому потребують всебічної уваги з боку державної влади [364, с. 33]. Політичний діяч і соціальний філософ Т. Гоббс, будучи прихильником механістичного підходу до розуміння суспільного розвитку, також відносив освітню сферу до компетенції державної влади. Університети, на його думку, є інституціями відтворення правлячої еліти. Державу він представляв у вигляді механічної машини, а чиновників як елементи, що приводять її у дію. Університети мають готувати висококваліфікованих службовців, тим самим оновлюючи державний механізм. У цьому зв'язку державна влада має визначати зміст навчальних програм і освітніх технологій, оскільки саме на її потреби перш за все орієнтовані університети.

Видатні європейські мислителі Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Ш.-Л. Монтеск'є обґрунтували основи цінностей свободи особи та необхідність конституційного управління, заклавши основу програми Просвітництва. Її початок пов'язують з публікацією «Духу законів» Ш.-Л. Монтеск'є, який запропонував широку програму модернізації освіти: виховання підростаючого покоління на ідеалах конституційної монархії, неприйняття деспотії абсолютизму, заміна станово-феодальної школи системою демократичної національної освіти, де кожний молодий громадянин має змогу отримати знання [6, с. 8]. Просвітники розглядали розвиток системи освіти, поширення знань серед широких верств населення вирішальним засобом досягнення соціальної справедливості та розумного суспільного ладу.

У добу Просвітництва європейські монархи під впливом ідей Монтеск'є, Вольтера, Дідро, Руссо, Гольбаха, інших просвітників проголошують освіченість нації сферою державних інтересів, спостерігаються перші прояви прямого взаємовідношення і взаємозалежності освіти від влади і навпаки. Так, Гельвецій розглядав виховання як спрямовану силу в розвитку інтересів, а його визначальним початком називав політичну систему. Г. Гегель вважав, що освіта є найбільш ефективною формою входження людини у суспільні відносини, тобто соціалізації, а основними її інститутами є сім'я, школа та держава. Оскільки держава є втіленням абсолютного духу, то саме вона має визначати зміст освіти [443, с. 42]. З часів Французької революції в суспільній думці утвердилося розуміння освіти як суспільного блага та сфери відповідальності держави.

У Північній Америці прогресивні політичні й освітні ідеї пропагували найбільш видатні законодавці та державні діячі – Т. Джефферсон та Б. Франклін, які бачили у просвітництві важливий шлях трансформації суспільства. Так Джефферсон був переконаний, що модернізація освіти сприяє зміцненню демократії та республіканських інститутів, а тому рішуче виступав за всебічний розвиток системи освіти, заснував Вірджинський університет. У праці «Білль про всезагальне поширення знань» третій президент США підкреслював, що освіченість населення – важлива гарантія вільного та демократичного суспільства [155, с. 127].

К. Маркс розглядав питання виховання та освіти в контексті необхідності класової боротьби, у ході якої відбувається становлення нової людини. Організаційні форми освіти, доступ до різних її рівнів, зміст знань та моральних цінностей, що передаються молоді у процесі освіти, з одного

боку, зумовлюються соціально-класовими відносинами у суспільстві, а з іншого – визначаються державою, керування якою знаходиться в руках буржуазії, спрямовані на збереження і відтворення її панування у соціальних відносинах. У цьому сенсі освіта в капіталістичному світі – слуга капіталізму, засіб зміцнення класового панування буржуазії та гноблення трудящих [226, с. 46]. Ідеологічно обробляючи вихідців з пролетаріату і прищеплюючи їм прихильність до капіталістичних цінностей, вища школа покликана готувати кваліфіковану робочу силу та покірливих виконавців політичної волі буржуазної держави, відвертаючи їх від боротьби за соціальні права. Освіта в капіталістичному суспільстві завжди матиме національну спрямованість, що відповідає інтересам буржуазії. Буржуазія як правлячий клас через механізми державної влади та освіти нав'язує суспільству власні цінності і спрямовує його розвиток на досягнення власних цілей, проголошуючи їх національними.

Наукове вивчення впливу політичних чинників на розвиток вищої освіти розпочалося на початку XIX ст. і здійснювалося переважно у межах педагогічної компаративістики. Провідною постаттю цього періоду є французький громадсько-політичний діяч часів Великої французької революції, письменник Марк Антуан Жюльєн Паризький (1775-1848), якому належить перша спроба визначення цілей, методів та функцій нової галузі знань.

У роботі Жюльєна «Нариси та попередні нотатки до дослідження з порівняльної педагогіки» (1817) вперше зустрічаються терміни «порівняльна освіта» та «порівняльне виховання», визначається завдання нової науки як порівняльний аналіз освітнього досвіду в різних країнах з метою створення найбільш раціональної освітньої системи і проведення найбільш оптимальної освітньої політики. Для впорядкування предмета нової галузі знань Жюльєн розробив і розіслав урядам європейських країн питальник, що містив понад 250 запитань, що стосувалися різних сторін діяльності освітніх закладів. Питальник мав допомогти у визначенні країн, які займають провідні позиції у розвитку освіти, і тих, що відстають, виявити причини відставання і найбільш ефективні інструменти модернізації освітньої сфери [623, с. 125].

Його робота не набула значного поширення за його життя, однак об'єктивні вимоги часу спонукали вже у XIX ст. цілий ряд освітян і політиків звернутися до вивчення зарубіжного досвіду побудови та функціонування освітніх систем і спробувати використати його. Вивчення такого досвіду здійснювалось, головним чином, шляхом професійних мандрівок, у яких вивчення освітнього досвіду було головною метою. Офіційна влада на той час уже добре усвідомлювала важливість створення ефективної освітньої, передусім університетської, системи для стабільного розвитку держави, а тому більшість європейських країн планували суттєво модернізувати власні освітні системи. Як наслідок таких намірів, закордонні зразки і досвід у цій сфері вивчалися досить ґрунтовно. Результатом таких відряджень ставали доповіді щодо питань шкільної та університетської політики, що пізніше лягли в основу урядових рішень.

Наприкінці XIX ст. найбільш відомими освітніми компаративістами були британські дослідники М. Арнолд та М. Седлер. У своїх працях «Народна освіта у Франції» (1861), «Вища освіта в Німеччині» (1874) М. Арнолд звертається до проблеми реформування змісту освіти для забезпечення державної безпеки та індустріалізації нації. Крім порівняльного аналізу емпіричних даних, які характеризували розвиток освітніх систем європейських країн, вчений робить висновки щодо чинників, які визначають шляхи розвитку освіти в цих країнах. Так, найголовнішими з цих чинників він вважає історичні традиції та національний характер. З'являються у цей час і дослідження М. Седлера, який продовжував аналіз чинників, що визначають напрями розвитку вищої освіти у різних країнах. При цьому Седлер вважав необхідним враховувати перш за все позапедагогічні (зовнішні) умови функціонування освіти. «Ми ніколи не повинні забувати, – писав

він, – що для розвитку вищої освіти найважливішими чинниками є ті, що знаходяться за межами освітньої системи» [333, с. 8]. Дослідник, зокрема, мав на увазі соціально-економічний розвиток, державне управління, інтереси державної безпеки, церкву.

На початку ХХ ст. американський філософ Дж. Дьюї виявив зв'язок між плюралістичним демократичним суспільством і шкільною системою. В роботі «Демократія і освіта» він писав про різноманітність рас, релігійних організацій і економічних об'єднань у США, розмірковував над різними традиціями, прагненнями та надіями існуючих в той час груп. За Дьюї, освітні інститути повинні зосереджуватися на урівноваженні різноманітних елементів суспільства для продукування спільних інтересів і настроїв. Він намагався пояснити взаємовідносини державної освіти із плюралістичним суспільством. Через засвоєння знань про суспільство учні, навіть будучи представниками різних культур, вироблятимуть єдиний досвід та спільне середовище, які з'єднають плюралістичне суспільство в єдиний соціальний організм і простір [172, с. 29].

У першій половині ХХ ст. відбувається інституціоналізація порівняльної педагогіки. Саме в цей період створюються перші національні і міжнародні наукові товариства і організації, метою діяльності яких стали збір, узагальнення та систематизація даних, що стосувалися розвитку освітнього процесу, структур і політики в різних країнах та регіонах світу. Найбільш впливовою подібною організацією стало Міжнародне бюро освіти (МБО), засноване в 1925 р. У 1929 р. МБО з приватної асоціації перетворилось на міжурядову організацію, що дозволило значно розширити масштаби його діяльності. Основними напрямками діяльності МБО стали: налагодження зв'язків між освітніми відомствами, науковими й громадськими організаціями різних країн, організація міжнародних конференцій, сприяння закордонним відрядженням освітніх діячів, видання фахової періодичної літератури. У 1946 р. у структурі ООН було створено спеціалізовану установу з питань освіти, науки і культури – ЮНЕСКО. У 1969 р. МБО офіційно ввійшло до складу ЮНЕСКО. Під егідою організації проводять конференції, круглі столи та семінари, присвячені проблемам освітньої політики.

У міжвоєнний період був покладений початок політологічного підходу до дослідження проблем освіти. Компаративісти стали приділяти все більшу увагу зовнішнім чинникам розвитку освітніх систем, розглядаючи зокрема й політичні. Вивчення зовнішнього контексту модернізації освіти бачилося досить продуктивним для розуміння відмінностей у шляхах реформування освітньої галузі у різних країнах. Зміна акцентів у компаративістських дослідженнях зумовила появу міждисциплінарних досліджень на межі політології, соціології, психології, педагогіки тощо. Видатними дослідниками того часу були І. Кендл, Ф. Шнейдер, Н. Хенс. Фактично праці цих дослідників дали поштовх до формування політологічного підходу у дослідженнях освіти І. Кендл показав залежність рівня політичної культури від рівня освіченості населення, стверджував, що шляхи модернізації освіти залежать від соціально-політичних умов та культурних традицій [608, с. 92]. Також він вважав, що у більшості країн перед освітою ставляться схожі цілі, відтак, для цих країн притаманні подібні проблеми у розвитку освіти. Однак у кожній країні вони вирішуються різними способами, що зумовлено різницею у традиціях, культурі та політичному управлінні.

Видатний представник німецької школи освітньої компаративістики Ф. Шнейдер (1881-1965) надавав велике значення генезі освітніх явищ і пропонував аналізувати «рушійні сили», що створюють унікальні виховні ситуації у різних країнах. Чинниками впливу на системи освіти, на його думку, є: географічні умови, господарство, культура, релігія, наука, суспільна структура, політика та імпульси, що виходять із самої освіти, а також закордонні контакти.

Наукова спадщина англійського дослідника Н. Хенса нараховує понад 300 різноманітних публікацій. У його монографії «Принципи освітньої політики» (1929) аналізуються такі проблеми,

як взаємини вищої школи з державою, національною економікою, церквою, фінансування освіти, освіта національних меншин. Найбільш цікавою для нас його роботою є «Порівняльна педагогіка: дослідження освітніх чинників і традицій» (1949) [612]. Дослідник виокремив три групи чинників, що справляють найбільший вплив на розвиток освіти. До першої групи він відносив расу, мову, природні умови, економіку, до другої – релігію, до третьої – суспільну ідеологію.

Таким чином, найбільш відомі компаративісти цього періоду А. Кендел, Ф. Шнайдер, Н. Хенсен, М. Седлер, У. Брікман були переконані, що освіта не є ізольованою від суспільства та перебуває під впливом усіх трансформацій, які відбуваються у ньому. Вишукуючи «невловимі та культурні сили», які формують освітню систему, вони визначили мету компаративістики як детальний опис національних систем освіти у соціальному, політичному, економічному та культурному контекстах.

У Радянському Союзі у 1920-х рр. була здійснена велика кількість досліджень у галузі освітньої політики. Нова більшовицька влада активно шукала принципово нові підходи до розбудови освітньої системи. Паралельно активізувалось вивчення зарубіжного досвіду управління освітою в Україні, про що, зокрема, свідчить програмна промова наркома освіти УСРР Г. Гринька з красномовною назвою «Наш шлях на Захід». Як свідчать факти, «шлях на Захід» очолив сам нарком, відвідавши восени 1922 р. Австрію, Німеччину та Чехословаччину. Іншим напрямом досліджень цього часу, що нас цікавить, є вивчення проблем активізації функції політичного виховання в освітніх закладах, впливу ідеології на процеси в освітній та культурній галузях. З 1929 р. політичний режим у СРСР набуває рис тоталітарного. «Залізна завіса», яка починає виникати між СРСР та капіталістичним світом в ці часи, перетворення на аксіому твердження про те, що радянська країна у всіх сферах є взірцем для всього людства, не сприяли, а іноді й відверто заважали об'єктивному вивченню міжнародного освітнього досвіду.

У наприкінці 40-х – на початку 50-х рр. ХХ ст. порівняльні дослідження в СРСР набули форми критики освітніх теорій і політики капіталістичних країн на тлі гучних ідеологічних кампаній і активної боротьби проти проявів «космополітизму» в рядах радянської інтелігенції. Крім відсутності розгляду проблем вищої освіти як окремого предмету досліджень, для наукового пошуку в царині політичної обумовленості модернізації вищої освіти була властива партійно-ідеологічна ангажованість, публіцистичний стиль викладу та висновків.

Більшість наукових підходів до вивчення освіти на Заході склалися на початку та в середині ХХ ст. Це було викликано цілою низкою обставин, насамперед об'єктивного характеру. По-перше, на початок ХХ ст. вища освіта отримала якісно нові риси у відповідності з новою роллю та місцем у суспільному житті. Вона перетворилась в галузь духовного виробництва та продемонструвала свою життєву необхідність, постійно зростаюче значення для розвитку національної економіки. По-друге, інтенсивний розвиток науки взагалі сприяв появі окремих субдисциплін, що виявили зацікавлення дослідженням освіти як такої. Перспективи такого прогресу примусили представників соціологічної, філософської, економічної та інших наук звернути особливу увагу на сферу освіти. Протягом ХХ ст. підходи до вивчення освітнього процесу, що були сформовані у рамках вищезазначених наук, розроблялися, конкретизувалися, на їх основі виникали наукові школи, формувалися відносно самостійні галузі знань, що на сьогодні отримали чітко виражений науковий статус: соціологія освіти, філософія освіти, економіка освіти, управління освітою тощо.

До останньої чверті ХХ ст. вивчення політичних аспектів функціонування вищої школи у межах політичної науки практично не здійснювалося в наслідок переваги традиційних інституційних суб'єктів політики та домінування емпіричних методів у американській політичній науці. Виникнення теорії політичної системи в 1950-х рр. також не спонукало до теоретичного

вивчення функціонування вищої школи як окремого явища політики, оскільки проблеми вищої освіти, державного керування нею опинилися на периферії наукових інтересів політологів. Лише остання чверть ХХ ст. зробила очевидним необхідність дослідження ВНЗ як суб'єктів взаємодії з політичною системою, учасників освітньої політики.

Серед класиків політичної науки проблеми впливу політичних процесів на освіту торкалися М. Вебер і М. Дюверже. Аналізуючи раціонально-легальний тип легітимності влади, характерний для сучасних західних демократій, німецький вчений підкреслював необхідність високого рівня освіченості суспільства для його функціонування. На його думку, жодна недемократична форма урядування не в змозі обґрунтувати свою перевагу над демократією за допомогою раціонально-логічних аргументів, які є основою сучасної освіти і науки [89, с. 572]. Тому існує прямий зв'язок між рівнем освіти й демократією: чим освіченіше суспільство, тим воно демократичніше.

Французький політолог М. Дюверже розглядав вищу школу як вільний соціальний майданчик, де відбувається обмін думками та ідеологічними концептами, під час якого молода людина формує власні політичні погляди й орієнтацію [510, с. 36]. Для успішної політичної конкуренції й відтворення демократичного ладу держава має забезпечувати плюралізм думок та ідеологій, не допускати панування однієї ідеології. За умов вільної конкуренції думок у ВНЗ молоде покоління не просто засвоює певні цінності, а й усвідомлює важливість принципу плюралізму, виносячи його з університетської аудиторії на ідеологічну та партійну боротьбу, тим самим відтворюючи політичну конкуренцію.

У 1970-х рр. у США та Великобританії на межі політичної науки, компаративної педагогіки, соціології та теорії державного управління починається процес інституціоналізації нової міждисциплінарної галузі – аналізу освітньої політики. Найбільшими академічними центрами політологічних досліджень проблем освіти, її урядування стали Колумбійський та Гарвардський університети, де до цього вже існували потужні школи освітньої компаративістики. Для цієї нової галузі знань характерним є орієнтація не стільки на опис і вивчення наявного стану освітньої системи, скільки на вироблення практичних рекомендацій і стратегій щодо її модернізації, здійснення освітніх реформ, досягнення тих чи інших результатів, якісних змін у галузі.

Різкий ріст у цей період наукового інтересу до соціологічних, політичних, економічних проблем управління освітою був зумовлений декількома причинами. По-перше, у цей час у США та Західній Європі почалося розширення мережі ВНЗ та різкий, хвилеподібний ріст студентських контингентів, що зумовило необхідність дослідження соціальних наслідків та проблем масовізації вищої освіти. По-друге, у цей період західний світ переживав відчутні громадсько-політичні рухи, спрямовані на демократизацію суспільного ладу, зокрема й освітньої галузі. По-третє, у контексті бурхливого інтересу до вивчення процесів глобалізації, почалися здійснюватися спроби дослідження впливу глобалізації на освітні системи, передусім на вищу школу як найбільш відкриту й динамічну ланку освіти. У СРСР вивчення освітніх процесів та політики здійснювалося переважно в межах педагогічної науки з метою пошуку шляхів покращення результатів навчального процесу, і меншою мірою соціологією у контексті дослідження проблем молоді.

Вивчення політико-освітньої проблематики в сучасній Україні знаходиться на початковому етапі. До зазначеної проблематики звертаються представники різних наук – педагогіки, психології, політології, соціальної філософії, соціології і державного управління. На необхідність всебічного підходу до вивчення освіти наголошує Президент НАПН України В. Г. Кремень: «Освіта в цілому зазначає він це поле комплексних досліджень, міждисциплінарного підходу й системного аналізу, оскільки вона є «системним» об'єктом...» [290, с. 17]. Отже, дослідження даної тематики нині перетворилося за своєю суттю на міждисциплінарний напрям у вітчизняному суспільствознавстві.

Вітчизняні дослідники, вивчаючи проблеми освітньої політики, констатували, що в результаті активних міждисциплінарних розвідок у галузі взаємодії політики і освіти у вітчизняному суспільствознавстві почав виокремлюватись цілком самостійний напрям – аналіз освітньої політики; поступово зростає запит на політико-освітні дослідження з боку державних та громадських структур, передусім через їх практичну цінність у визначенні цілей та інструментів освітньої політики, стратегічному плануванні освітніх реформ.

Чимало для розробки проблеми впливу політичних детермінант на управління та модернізацію освітньої сфери зроблено вченими Національної академії державного управління, де проблематика, що нас цікавить, становить органічну складову навчальної і наукової діяльності ряду підрозділів, перш за все тих, що займаються проблемами управління освітою. Академічний рівень досліджень проблем освітньої політики та управління представлений також відповідними університетськими кафедрами у національних педагогічних університетах.

Значним поштовхом до активізації вивчення політико-освітньої проблематики в Україні стала розробка у 2001-2002 рр. Національної доктрини розвитку освіти в XXI ст. Широкі суспільні та академічні дискусії, які розгорнулися напередодні та після її ухвалення, викликали появу великого масиву публікацій з різних аспектів управління, організації та фінансування освітніх систем в Україні та за кордоном.

Мають місце також погляди, репрезентовані і послідовно обстоювані російським вченим Б. Гершунським. На його думку, існує нагальна потреба в окремій науці – освітній політології – науці про політику у сфері освіти, якої ще фактично немає і яку ще треба буде створювати. Вчений виходить при цьому із можливості розділу загальної, що розуміється як інтегративна, політології на галузеві, спеціальні політологічні дисципліни. Цілком правомірно, – за словами Б. Гершунського, – таким чином, говорити про політику в науці, в культурі, в охороні здоров'я тощо. Природно, що в цьому ланцюгу перебуває і політика у сфері освіти [121, с. 54]. На противагу цьому, український дослідник освіти К. Корсак відстоює позицію, згідно з якою політико-освітньою проблематикою повинна займатися нова педагогічна галузева дисципліна – політичне освітознавство [275, с. 22].

Незалежно від наукового статусу цієї нової галузі знань (як частина педагогіки, політології чи самостійна галузь), дослідники солідарні у визначенні сутності та завданні нової дисципліни. Ця нова галузь науки інтегрує в собі як внутрішні закономірності та особливості освітньо-виховної діяльності, так і міждисциплінарні знання про управлінську діяльність в цій сфері в усіх її взаємопов'язаних аспектах. Її призначення – надавати практичні рекомендації, що можуть бути використані у реальній практиці розробки й реалізації освітньої політики, а також у процесі вироблення стратегій розвитку і реформування різноманітних освітніх систем (загалом всієї системи освіти, її окремих підсистем чи конкретного ВНЗ).

Свідченням початку інституціоналізації даного напрямку досліджень в Україні є поява останнім часом у вітчизняному освітньо-науковому просторі ряду академічних центрів, які фокусуються на вивченні освітньої політики, політичних аспектів вищої освіти, її управління та модернізації. Так, у 2009 р. в Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана був заснований інститут вищої освіти. Цей дослідницький підрозділ вивчає сучасні світові тенденції розвитку вищої освіти з акцентом на детальному аналізі механізмів створення університетів світового класу та ролі вищої освіти в економічному зростанні країн. У 2011 р. в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова була створена перша в Україні кафедра освітньої політики. У цей період в структурі Інституту вищої освіти НАПН України був створений відділ політики та врядування у вищій освіті. В деяких вищих навчальних

закладах почали викладати навчальні курси з освітньої політики, зокрема для магістрів за спеціальностями 8.000005 «Педагогіка вищої школи» та 8.000009 «Управління навчальним закладом».

Говорячи про сучасні наукові розробки, присвячені впливу політичних чинників на розвиток вищої школи, слід перш за все звернути увагу на швидкому поширенні практики та певному «відставанні» становлення її теорії. Як свідчить огляд наявної наукової літератури, у вітчизняній та зарубіжній суспільній науці накопичено значний описовий матеріал щодо впливу політичних чинників на розвиток вищої освіти, однак практично відсутні комплексні дослідження даної проблематики. Напрямок, що нас цікавить, розглядається у декількох контекстних площинах, що відповідають дисциплінарній належності досліджень, методологічним засадам та національній належності авторів.

Перш за все слід звернути увагу на фундаментальні праці, присвячені політико-освітній проблематиці. Головною їх особливістю загальнотеоретичний характер, орієнтованість на концептуалізацію поняття освітня політика, вироблення методології її дослідження, а також філософський підхід до аналізу сучасних тенденцій розвитку вищої школи. Сюди відносяться, зокрема, праці В. Андрущенко [17, 18], Д. Дзвінчука [159], Е. Днепрову [161], Т. Зак [204], А. Запесоцького [207], В. Жукова [199], М. Квіска [246, 611], Т. Левченко [321], І. Медведєва [364], Л. Шпаковської [567]. Так робота В. Андрущенко «Освітня політика (огляд порядку денного)», написана у співавторстві з В. Савельєвим, що побачила світ у 2010 р., є однією з перших спроб в українському суспільствознавстві узагальнення сучасного світового дискурсу освітньої політики. Значну увагу приділяється розробці теоретико-методологічного апарату дослідження освітньої політики та основних проблем вищої освіти сучасності. Автори ґрунтовно аналізують структурно-функціональні особливості формування освітньої політики в розвинутих країнах та роль різних соціальних суб'єктів у цьому процесі, доходючи висновку, що вектор модернізації вищої школи значною мірою залежить від імпульсів, які надходять з політичної сфери. На думку В. Андрущенко, зацікавленість правлячих кіл у розвитку освітньої системи зумовлена можливістю її використання у якості владного ресурсу, що виконує функції: а) регулювання, розподілу та відтворення владних відносин; б) конструювання та реконструювання соціально-політичного образу світу; в) формування соціальних, політичних та ідеологічних ідентичностей; г) формування позитивного міжнародного іміджу [18, С. 6]. Завдяки вищезгаданим функціям освіта є одним з «м'яких» інструментів політичного управління.

Розвиваючи дану тезу, російський дослідник А. Запесоцький зазначає, що правлячі кола дуже часто розглядають освітні інституції як середовище і засіб контролю та керівництва свідомістю, світоглядними орієнтирами, нормами поведінки молодого покоління. Відтак, вони опосередковано стають залежними від влади, а освітні реформи завжди мають політичний аспект. З цієї точки зору реформування освітньої сфери та розподіл освітніх благ між соціальними групами стають об'єктом і сферою реалізації політико-владних відносин [207, С. 42].

Важливе місце у теоретичній розробці проблематики освітньої політики належить роботі І. Іванюк «Освітня політика» [226]. Її поява стала одним з опосередкованих результатів участі автора у реалізації спільного освітнього проекту Міжнародного фонду «Відродження», Світового банку, Американської Ради в Україні з міжнародної освіти «Інновація та оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності» (2001-2003), метою якого було всебічне сприяння уряду у формуванні державної освітньої політики та підготовці Національної доктрини розвитку освіти. Під час своєї роботи у проекті І. Іванюк підготувала навчальний посібник, який став першим такого роду виданням в Україні. У ньому розкриті поняття освітньої політики,

основні складові процесу її формування та реалізації – компоненти, рівні та цикли. Наприкінці роботи дослідниця висвітлює основні тенденції розвитку освітньої політики та реформ у країнах Східної та Західної Європи. На думку дослідниці, сьогодні політика у сфері вищої освіти в розвинутих країнах формується у трикутнику «держава – академічна спільнота – ринок» при збереженні провідної ролі держави. З нею погоджується американський політолог Т. Попкевіц [442], на думку якого, в освітній політиці завжди відображаються інтереси держави у сфері освіти, а також цілі влади, які лежать поза освітньою сферою – в економічній, соціальній, політичній площинах. Інші соціальні суб'єкти можуть впливати чи коригувати наміри влади при реформуванні освіти, однак навряд чи визначати їх [442, с. 47]. Проблеми та особливості планування та здійснення освітньої політики викладені також у роботах таких вітчизняних дослідників, як В. Журавський [200], О. Поляк [438], В. Яблонський [576].

Спробу соціально-філософського аналізу освітньої політики найбільш повно репрезентує дисертація В. Гальперіної [112]. Заслуговує на увагу намагання дослідниці сформулювати узагальнюючу, побудовану на міждисциплінарному дослідженні, концепцію освітньої політики. Безумовний позитив роботи становить обґрунтування особливостей інтерпретації освітньої політики в контексті різних наук – соціальної, політичної філософії та політичної науки (як «politics») з одного боку, та аналізу освітньої політики (як «policy»), – з іншого. Бачення освітньої політики як «politics» спирається на визначення її як сфери «взаємовідносин різних соціальних груп і індивідів у межах використання інститутів публічної влади задля реалізації своїх суспільно значущих інтересів і потреб». Дослідниця, спираючись на здобутки попередників, обґрунтовує тезу про те, що характер взаємовідносин між політикою та освітою, як функціональними підсистемами суспільства, визначається в кінцевому підсумку всіма тими явищами, що уособлюються поняттям «соціальні інтереси» та «влада». У цьому контексті мають розглядатись, відповідно, і питання освіти у сфері політики – їх статус, ставлення до них різних соціальних сил, конкуренція, боротьба між ними за розподіл і контроль за відповідними ресурсами, роль держави та громадянського суспільства, характер та напрями їх впливу на освітні процеси тощо.

У 2009 р. вийшла монографія польського політолога, директора Центру публічної політики університету Познані М. Квіска «Університет і держава: вивчення глобальних трансформацій» [246]. Автор доводить, що нинішній перегляд повоєнного «суспільного договору» про державоутворення та добробут у Європі супроводжується переосмисленням масштабного «пакту» між університетом і нацією-державою. Новітні трансформації, яких вона зазнає, неминуче зачеплять і університет. В умовах глобального світу, попри складні обставини, університети все одно прагнуть зберегти свою національну ідентичність. Незаперечним є їх значення як рушійних сил економічного зростання та чинників конкурентоспроможності. Причинами сучасних перетворень університету, з погляду польського політолога, є тиск глобалізації на націю-державу та її послуги, кінець «золотого віку кейнсіанства» та постання знаннєвих технологій.

Одним із найбільш корисних джерел, на нашу думку, є робота Т. Левченко «Європейська освіта: конвергенція та дивергенція» [321]. На великому фактичному матеріалі автор порівнює різні історичні, соціальні, політичні, культурні чинники, що впливали на формування специфічних особливостей середньої та вищої освіти у Франції, Німеччині, Іспанії та Великобританії. На думку Т. Левченко, політичні фактори постійно впливають на розвиток освіти. Концепції та організаційні теорії, на яких будується освіта в різних країнах світу і проводиться її модернізація, завжди мають ідеологічну детермінанту. Водночас освіта є досить відрегульованою галуззю, зміни у якій потребують значних організаційних та економічних зусиль, а результати цих змін проявляються, як правило, через 10-15 років, що звичайно не збігається із виборчими циклами.

На початку XXI ст. у світ вийшли праці американських соціологів М. Генсона «Керування освітою та організаційна поведінка» [118] і С. Сарасона «Політичне провідництво і можливі невдачі в реформуванні освіти» [476]. У своїх роботах американські дослідники сфокусувалися на аналізі зовнішнього та внутрішнього середовища керування освітньої галузі, проведення реформ. З погляду політологічного підходу, їх роботи є цінними завдяки аналізу внутрішньополітичної, міжгрупової боротьби в середині ВНЗ. Заслуговує на увагу думка С. Сарасона, який наголошує на провідній ролі політичних чинників у реформуванні освітньої галузі. Політики набагато раніше артикулюють та формулюють соціальні запити на освітні реформи, ніж вища школа, яка страждає інерційністю та консервативністю [476, с. 37]. Погоджуючись з ним, Е. Днепров, міністр освіти РФ в 1990-1992 рр. відзначає, що держава через запити з різних боків – економіки, суспільства, зовнішніх змін – усвідомлює необхідність модернізації вищої школи набагато раніше, ніж вона сама. На його думку, ефективність та швидкість реформування повністю визначаються наявністю політичної волі [161, с. 96]. Як приклад він наводить зависання освітньої реформи в кінці 1980-х рр. і її активізацію в 1992 р.

Другу групу становлять праці, присвячені історичному виміру відносин влади і вищої школи. Особливістю наявного комплексу праць з проблематики є те, що значна їх кількість опублікована фахівцями з історії. Це пояснюється тим, що, незважаючи на свій міждисциплінарний статус, аналіз освітньої політики через генетичну близькість з порівняльною педагогікою зберігає порівняльно-історичну орієнтацію. Спільною властивістю історичних джерел є зв'язок із певним періодом, акцент на використанні фактів і документів, визначення особливих, обмежених у часі тенденцій. Цінність даної групи джерел для політологічного дослідження полягає у встановленні ретроспективної картини взаємовідносин університетів з владою. Крім того, результати історичних досліджень дають змогу визначити рівень інтенсивності впливу політичних чинників на розвиток вищої школи, встановити спільні риси та тенденції у цих відносинах, певні традиції, що склалися у різних країнах і визначають характер відносин держави та вишів.

Одним з провідних вчених, що досліджує дану проблематику, є російський історик і філософ В. Никольський [392-394], який узагальнив досвід взаємовідносин університетів і владних центрів від Середньовіччя до початку XXI ст. На його думку, політична кон'юнктура була однією з причин виникнення, поширення університетів у Західній Європі. Боротьба за верховенство між світською і духовною владами потребувала як кваліфікованих кадрів, так і раціональних обґрунтувань власних політичних позицій сторін. В обличчі університету церква і держава отримали одночасно і те, і інше. Подібну думку висловлює фінський дослідник Л. Ван Хааске [76], який зазначає, що в умовах розпорошення політичної влади між багатьма соціальними суб'єктами університет пропонував власні інтелектуальні послуги всім, за що отримував численні привілеї та свободи.

Серед праць, присвячених історії взаємовідносин вищої школи та влади, варто особливо виокремити роботу французького історика Жака ле Гоффа [316, 317], яка висвітлює зростання політичної ролі університетів протягом Середньовіччя – на початку Нового часу. Збільшення привілеїв та їх зміцнення перетворило великі університети на впливових політичних акторів. Оскільки університетські нації почали усвідомлювати національну ідентичність, університети почали зближатися з національною державою, яка лише формувалася і активно шукала союзників. Особливості відносин університетів з різними центрами влади у Середньовіччі досліджують також О. Бурлука [73], А. Гештор [122], О. Душин [170, 171], Н. Губанов [131], Т. Ларіна [315], Е. Соснін [504], М. Суворов [509], А. Волга [100] і М. Гусева [135] на прикладі Англії, О. Жеравіна [190] на прикладі Іспанії, О. Поддубей [434] на прикладі Італії.

Проблемі місця та ролі університетів у тріаді відносин «університет – держава – церква» у Новий час присвячена робота Н. Хаммерштейна «Університет у Новий час: відносини з владою» [547]. Робота німецького дослідника охоплює XVI-XVII ст. і аналізує динаміку фінансових, ідеологічних та структурних взаємозв'язків європейських університетів з головними центрами влади – католицькою церквою та міцніючою національною державою.

Подібна проблематика знайшла відображення та продовження у праці «Метаморфози світу університету (від Просвітництва до «кінця історії»)» О. Козлової [268], у якій детально аналізується процес одержавлення вищої школи протягом XVII-XIX ст. Російська дослідниця робить висновок, що одержавлення вищої школи, розпочате у XVII ст., мало на меті встановлення контролю над ковальнею кадрів для державної служби та послаблення позицій церкви, ставши у результаті однією з підвалин зміцнення абсолютизму, зокрема у Франції, Австрійській імперії, німецьких князівствах. Цю думку підтримує французький політолог Ж. Денжуа. У своїй роботі «Витоки централізації та абсолютної влади в державі» [151] він висвітлює роль університетів у процесах становлення абсолютизму у Франції, доходячи висновку, що встановлення контролю за університетами дозволило монархії замінити на державній службі родову аристократію кваліфікованими, а головне політично лояльними чиновниками-професіоналами, що стало одним з головних інструментів централізації влади у королівських руках.

Російський політолог В. Парсамов [415] висловлює схожу думку, спираючись на аналіз відносин освіти та влади в Російській імперії у XVIII – на початку XIX ст. Проблема відносин вищої школи та державної влади порушується також у працях Е. Гелпі [117], Д. Дзвінчука [159], М. Лазара [314], З. Сокулер [503], Н. Ховрича [549].

Характер і трансформація відносин держави і вищої школи протягом XIX – XX ст. стали фокусом дослідницької уваги цілого ряду вчених, зокрема А. Андрєєва [14, 15], Е. Водичева [99], Ю. Круглова [294], Д. Саприкіна [475], В. Толстих [523], С. Ушакіна [533]. Більшість дослідників сходяться до думки, що сучасний етап відносин держави та вищої школи можна охарактеризувати як підпорядкування вищої школи державі. Водночас причини цього називаються різні. А. Андрєєв визначає головною причиною значного посилення впливу держави на вищу школу Французьку революцію та наполеонівські війни, які, знищивши феодальний порядок і фінансові привілеї університетів, штовхнули їх до об'ємів держави. Ю. Круглов і С. Ушакін вбачають у цьому результат посилення у XIX ст. впливу держави на суспільне життя і витіснення церкви з освітньої сфери. А. Толстих пов'язує це із реалізацією ідеологічного проекту «національна держава», що передбачало одержавлення освітньої сфери і перетворення її на інструмент націотворення. Виходячи з таких позицій, можна зробити висновок, що політичні чинники стали каталізаторами підпорядкування вищої школи державі та її модернізації відповідно до потреб останньої.

Третю групу становлять дослідження, присвячені освітній політиці та реформам у провідних країнах світу у другій половині XX – XXI ст. З цього приводу накопичений великий емпіричний матеріал, вивчення якого дозволяє визначати власне політичні складові освітніх реформ, зрозуміти стратегії, які використовувалися при модернізації систем вищої освіти на сучасному етапі.

Найбільш повно та ґрунтовно зарубіжний досвід реформування вищої школи проаналізовано у працях провідних російських компаративістів А. Джуринаського та Б. Вульфсона. Так, перший у своїй праці «Реформи освіти в сучасному світі: глобальні та регіональні тенденції» [158] детально аналізує освітні реформи у провідних країнах Заходу та Латинської Америки. На його думку, сьогодні основним каталізатором змін і реформ у вищій освіті є зовнішні соціально-політичні чинники – масовість, розширення вузівського сектора, інтернаціоналізація, скорочення державного фінансування, міжнародна економічна і освітня конкуренція [85, с. 104].

Погоджуючись з цією думкою, Б. Вульфсон розвиває її у роботі «Стратегія розвитку освіти на порозі ХХІ ст» [105], вказуючи, що всі проблеми загострюються ще одним викликом соціально-політичного характеру – поширенням неоліберальної ідеології, що знаходить своє втілення в комерціалізації вищої освіти [105, с. 234]. Основні тенденції реформування систем вищої освіти та особливості освітньої політики розвинутих країн досліджують Д. Антипенко [19], Н. Багаутдинова [27], С. Беляков [44, 45], С. Демченко [146], В. Куклин [302], А. Гиббс [598], Б. Левин [612], К. Миддлтон [617]. Серед українських дослідників окреслену проблематику вивчають, зокрема, М. Болдуєв [64], А. Василюк [84], Т. Козарь [265], А. Ржевська [460], Р. Сойчук [500], І. Соколову [501]. На особливу увагу заслуговує праця М. Яцейко [580], в якій модернізація вищої освіти на Заході в післявоєнний період тісно пов'язується з двома політичними викликами. За словами вченого, першим став зовнішній подразник у вигляді успіхів СРСР в освоєнні космосу, що засвідчили технологічну перевагу соціалізму над капіталізмом у 1950-х рр., і японське економічне диво, що відбулося переважно за рахунок інтелектуалізації виробничого процесу. Таким чином, Захід у другій половині ХХ ст. був змушений як мінімум двічі визнавати своє відставання у сфері освіти. Кожна з цих подій викликала у західному середовищі політиків та освітян активну саморефлексію та кардинальні зміни в освітній політиці. Другим викликом стали потужні демократичні рухи, що відбувалися у західних країнах у 1950-1970-х рр. До того ж, їх розгортання співпало із післявоєнним домінуванням лівих орієнтацій у ідеологічному спектрі західних країн (Франція, Італія, Англія, ФРН).

Що ж стосується дослідницького фокусування на окремих країнах, то політику та реформи у сфері вищої освіти США вивчають, зокрема, Т. Бокова [63], Е. Каверіна [231], Е. Неборський [384]. Українська дослідниця О. Дубовик [168], розглядаючи історію виникнення і розвитку дворічних коледжів в США, вказує на політичну детермінованість різкого збільшення їх кількості в 1960-1970-х рр. Е. Тишаківа [521] і В. Золотих [219] детально розглядають освітні реформи Дж. Картера і Р. Рейгана. Б. Ніколаєв [390], В. Золотухін [220], Е. Ємельянов [175] і Р. Гейгер [116] аналізують правові, фінансові та ідейні аспекти, цілі та пріоритети політичного курсу у сфері вищої освіти адміністрації Президента Б. Обама.

Вітчизняний вчений О. Особливець [408], аналізуючи динаміку освітньої політики Великої Британії в останній чверті ХХ ст., окреслює основні етапи модернізації британської системи освіти, їх детермінанти, однією з яких, на його думку, є ідейні орієнтації урядовців. З ним погоджується Д. Розмарі [464], підкреслюючи, що вектор освітніх реформ в країні постійно змінювався в залежності від партійності уряду. Подібні погляди на британський досвід освітніх реформ містяться й у роботах Е. Давиденко [140] і М. Єреміної [179].

Особливості політики та реформ у сфері вищої освіти Франції вивчають О. Заблоцька [201], Ю. Семенова [486], В. Бунина [70]. Е. Апкарова [23] та І. Родін [462] дослідили вплив політичної кризи 1968 р. на реформування вищої школи. Серед праць з цієї тематики слід відзначити роботу Н. Гапотченко [114], у якій аналізується динаміка демократизації складу студентства у Франції у 1970-1990-х рр., соціальні та політичні наслідки університетського буму. Освітні реформи в Іспанії стали предметом досліджень О. Вітер [97], Е. Єрмольєвої [181, 182], Е. Маскаленко [359]. Е. Єрмольєва, спираючись на статистичні дані, відзначає тісний зв'язок між розширенням сектору вищої освіти в Іспанії в 1980-1990-х рр. і урядуванням соціалістів. Італійський досвід модернізації вищої школи висвітлений у роботах Е. Маслової [360], О. Поддубея [433], С. Савіцької-Вільгусяк [469].

Політику приватизації вищої освіти на прикладі Чилі вивчають А. Бернаскони [47], Е. Кананикіна [238], Х. Угарте [527]. Дослідники сходяться до думки, що зменшення впливу

держави та домінування приватного сектору у вищій школі країни стало результатом свідомого політичного курсу уряду. Причини та наслідки політики приватизації також розглядаються І. Животовською [192] і Ю. Соколович-Алтуніною [502] на прикладі Польщі.

Освітня політика та реформи вищої школи провідних країн Азії розглядаються А. Беловим [41], Н. Зверевою [214], Х. Нохара [397] на прикладі Японії, С. Галою [108], В. Клепиковим [253], П. Ленським [322] на прикладі Китаю, І. Каленюк [236], М. Сандул [474], А. Гусєвим [134] на прикладі Південної Кореї. Моделі управління та принципи реформування вищої освіти в Австралії та Новій Зеландії проаналізовані у роботах Н. Пасько [416], В. Ставцевої [505], Д. Швеця [559].

Четверту групу становлять дослідження, присвячені реформуванню вищої освіти в сучасній Україні. Особливістю наявного корпусу праць з реформування вітчизняної вищої школи є те, що абсолютна їх більшість опублікована фахівцями з педагогіки, соціології та державного управління. Одним з провідних вчених, що вивчає дану проблематику, є відомий вітчизняний соціолог В. Бакіров, який у своїй монографії «Університет і суспільство» [30] панорамно висвітлює процес становлення та розвитку вітчизняної вищої школи в умовах суспільних трансформацій, узагальнив досвід реформування галузі. На його думку, головними причинами більшості проблем української вищої школи, зокрема низької міжнародної конкурентоспроможності, є відсутність реальної автономії вузів та неефективні механізми фінансування та управління [30, С. 43]. З ним погоджується С. Щудло [572], називаючи ці проблеми інституційними пастками, тривале збереження яких зумовлюється інерційністю самої системи вищої освіти та небажанням держави відмовитися від централізованого керування галузі.

Українська дослідниця Т. Боголіб [57, 58], аналізуючи запровадження ринкових механізмів у вітчизняній вищій школі, констатує, що комерціалізація діяльності вузів протягом 2000-х рр. де-факто стимулювалася політикою МОН і уряду. Таку ж думку поділяють І. Мотунова [375], О. Тоцька [524] та І. Мусієнко [377], доводячи політичну детермінованість комерціалізації вищої освіти в Україні статистичними даними та порівняннями з іншими країнами. Заслугове на увагу думка В. Пилипенка [424], який зазначає, що політизація вітчизняної системи вищої освіти є латентною, проявляючись у сильному адміністративному тиску на вузи, впливу МОН на призначення ректорів та нерівноправності приватних і державних вузів.

Дуже корисними у роботі стали результати двох моніторингових досліджень стану і проблем вищої освіти в Україні [106, 370], виконаних групою експертів Міжнародного фонду дослідження освітньої політики. Ці огляди містять багато корисних статистичних даних, аналітичних узагальнень та практичних рекомендацій щодо вирішення актуальних проблем галузі. Розвиток та основні тенденції трансформації вищої школи незалежної України також аналізують, зокрема, І. Вахович [86], М. Кім [251], О. Козієвська [266], А. Лобанова [330], Є. Пінчук [428], Н. Сафонова [481], І. Чорноморденко [557].

Загальні принципи модернізації вітчизняної системи вищої освіти на сучасному етапі окреслені у роботах Г. Куц [309], Л. Червоної [556], І. Совсун [499]. Вітчизняна дослідниця В. Венгерська [90] здійснила спробу аналізу впливу реалізації нового закону про вищу освіту (2014) на розвиток галузі. Серед праць, присвячених розвитку освітньої сфери в Україні, варто особливо виокремити Національна доповідь про стан та перспективи розвитку освіти в Україні, підготовлену провідними фахівцями Національної академії педагогічних наук до 20-річчя незалежності України (2011) [383]. У цій фундаментальній праці автори, аналізуючи основні досягнення, проблеми та перспективи галузі, відзначають вплив низки чинників на модернізацію української освіти. До політичних вони відносять:

- політичну нестабільність, часті зміни владних команд, невизначеність орієнтирів щодо ідеологічної консолідації суспільства;
- непослідовність, недостатня наукова обґрунтованість державної політики у галузі;
- майже нерегульований державою розвиток мережі навчальних закладів зумовив занепад одних рівнів освіти і не забезпечив якісним навчанням інших;
- розбалансування кількісних і якісних показників професійно-технічної і вищої освіти із потребами економіки, ринку праці;
- розрив у часі і змісті модернізаційних процесів у загальній середній і вищій освіті, що зумовив непідготовленість освітян до вчасного реагування на інновації.
- відсутність моніторингу якості проведених реформ, низький рівень участі громадськості у реформуванні освіти, управлінні нею, оцінюванні її якості.

П'яту групу становлять праці, безпосередньо присвячені вивченню політичних детермінант розвитку вищої школи. Значна частина дослідників, торкаючись цієї тематики під час вивчення зовнішніх чинників функціонування вищої освіти, обмежуються констатацією впливу політичних чинників та переліком, як правило в авторському трактуванні, цих чинників. Так, А. Сбруєва [484, 485] виділяє соціально-економічні, демографічні, технологічні, культурні, міжнародні та політичні контекстуальні чинники розвитку освіти. До політичних чинників вона відносить 1) домінування в освітній політиці розвинених країн неоліберальних підходів, що визначає пріоритетну підтримку ринкових стратегій освітніх реформ і здійснюється з певними варіаціями як консервативними, так і соціал-демократичними партіями; 2) перехід у соціальній політиці держав від концепції держави загального добробуту до більш прагматичних моделей, які передбачають зменшення соціальних зобов'язань держави, зокрема й в освіті [485, с. 13]. Інша вітчизняна дослідниця, А. Василюк [84] виокремлює 2 групи чинників модернізації освіти в суспільстві – зовнішні (криза, трансформація, інтеграція, глобалізація) та внутрішні. Серед останніх дослідниця називає економічні, історико-національні, демографічні, суспільно-політичні умови, особливо їх зміни. На зміст освітньої політики та реформ, на її думку, безпосередньо впливають політичні умови та державний устрій. Політична та ідеологічна атмосфера є одним з головних чинників, що визначає ефективність навчально-виховного процесу. Політичний устрій, відносини центру та регіонів, розстановка політичних сил у країні, програми соціальних груп детермінують функціонування освітньої системи та можуть ставати причинами її реформування [84, с. 105].

Т. Левченко [321] також виокремлює зовнішні та внутрішні чинники, що впливають на функціонування системи освіти. До внутрішніх чинників вона відносить освітні традиції, розвиток наукових знань та концепцій, особливості організації навчального процесу, методи навчання та оцінювання, соціальне самопочуття освітян. Група зовнішніх чинників охоплює фінансові (фінансування освіти та науки, рівень зарплати в галузі, освітні витрати родин), виробничі (галузєва структура економіки, потреби ринку праці, стратегії промислового розвитку), політичні (рівень централізації та розсіювання влади в системі освіти, геополітичні впливи, ідейні установки уряду, участь в інтеграційних процесах, міжнародна конкуренція) і культурні чинники [321, с. 24].

Б. Холод [550], застосувавши методіку PEST-аналізу до вивчення макросередовища функціонування сфери вищої освіти, виділив відповідно політичні, економічні (рівень державного фінансування, рівень доходів населення), соціально-демографічні (структура зайнятості, старіння нації), науково-технологічні фактори. Серед політичних факторів макросередовища найбільший вплив на вищу освіту, на його думку, мають лобювання інтересів окремих ВНЗ та рівень політичної стабільності у країні. Інша вітчизняна дослідниця Л. Прус виділяє 4 групи чинників, що впливають на діяльність вишів: політико-правові, економічні, соціальні та технологічні. До

політико-правових чинників вона відносить вимоги та стабільність нормативно-правового поля у сфері вищої освіти.

Є. Красняков [284-286] пропонує власну класифікацію чинників впливу на модернізацію вищої освіти та формування освітньої політики, виділяючи економічні, політичні, правові, соціально-психологічні, демографічні, екологічні, духовно-культурні, галузеві та інституційні. Політичні чинники дослідник визначає як курс внутрішньої та зовнішньої політики держави, що створює загальний контекст освітньої діяльності, для якої вкрай бажана спокійна, конструктивна, творча соціально-політична ситуація в суспільстві [284, с. 22].

Оскільки праці, присвячені дослідженню впливу політичних чинників на модернізацію вищої освіти є досить різноплановими, дуже часто фрагментарними, що фокусуються на окремих процесам, країнах, періодах, то тут, на нашу думку, доцільно виокремити три основні напрями наукових розвідок: присвячені відповідно впливу політичного устрою, політичної ідеології та бюджетної політики на розвиток вищої школи.

Тема впливу політичного режиму на систему вищої освіти є маловивченою на теоретичному рівні, а тому серед праць цього напрямку переважають прикладні та описові. Спроби теоретичних узагальнень особливостей розвитку вищої школи за різних політичних режимів представлені в роботах Е. Гелпі [117], С. Демошенко [145], М. Лебедевої [318], І. Сіземської [488], В. Філіппова [537]. Зокрема досить продуктивною є думка С. Демошенко: «Суспільно-політичні відносини, політичний клімат суспільства є частиною того середовища, з якого виникає й розвивається вся сукупність проблем вищої школи. Зі зміною цих відносин змінюється й сукупність проблем вищої освіти, змінюється вектор її розвитку» [145, с. 61]. Окремі напрямки взаємодії вищої освіти з політичною сферою, можливі напрямки її політизації розглядає французький філософ Ж. Дерріда [153], виділяючи три причини стійкого інтересу влади до вищої школи – її масовість, впливовість та інтелектуальний потенціал. Російський політолог В. Дубицький [167] здійснює порівняльний аналіз практики політичного виховання авторитарних і тоталітарних режимів. Головною відмінністю між ними автор називає те, що якщо тоталітарна держава прагне контролювати все життя індивідуума й перш за все думки, то для авторитаризму притаманна орієнтація на контроль лише за зовнішньою поведінкою.

Відомий американський філософ і педагог Дж. Дьюї у своїй праці «Демократія і освіта» [172] доводить фундаментальну роль освіти для вкорінення і зміцнення демократії. За його словами, якщо система освіти формує та постійно відтворює в суспільній свідомості демократичні норми та принципи, то вони стають суспільними цінностями і формують демократичні відносини, на ґрунті яких зростають та міцніють демократичні інститути та процедури [172, с. 27]. Схожі погляди висловлюють й інші вчені, зокрема, С. Девятова [142], М. Нуссбаум [398], О. Джура [157], В. Огнев'юк [400], Л. Панченко [414].

Політизація реформування системи вищої освіти в нацистській Німеччині розглядається у роботах В. Броннікова [68], В. Левіна [319], Р. Еванса [573]. Практика політичної детермінованості освітніх реформ в СРСР фіксується в працях І. Балицького [32], Ю. Коротіна [274], І. Мухіної [379], М. Костецької [278]. Український політолог Б. Дем'яненко [148] аналізує реформування та функціонування систем освіти в міжвоєнних Німеччині та СРСР, відзначаючи однаковість політичного курсу та завдань, які ставилися перед освітою тоталітарними режимами в процесі її модернізації. Т. Нестерова [387, 388] аналізує освітню політику фашистського режиму Муссоліні в Італії. М'яо Чунь [380] висвітлює політизацію діяльності вузів у комуністичному Китаї на прикладі обов'язкового вивчення ідейно-політичних дисциплін.

Аксіологічний вимір освітньої політики є популярним об'єктом дослідження у сучасному науковому дискурсі. Серед праць, присвячених окресленій тематиці, варто особливо виокремити монографію російського дослідника С. Івашевського «Політична ідеологія та освіта: досвід і перспективи освіти» [224], у якій автор окреслює причини, механізми та моделі ідеологічного втручання влади в освітню галузь. Дослідник пропонує три ступені такого втручання: 1) повна ідеологізація освіти; 2) опосередкована ідеологізація, яка реалізується через реформи певної ціннісної спрямованості; 3) плюралістична ідеологізація, коли суспільні дискусії та рухи створюють фон освітньої практики [224, с. 74]. Роль та місце політико-ідейних орієнтацій в розробці та реалізації освітньої модернізації також досліджують Л. Бойко [66], П. Давидов [138, 139], Е. Кананикіна [239], В. Панарін [412], І. Утюж [531].

Провідними вітчизняними дослідниками, що вивчають вплив політичних ідеологій на модернізацію освіти, є Є. Пінчук [428] та А. Сбруєва [485]. Так, Є. Пінчук прямо пов'язує ідеологічну спрямованість освітніх реформ з ідейними орієнтаціями і уявленнями урядовців та соціальних груп, на які спирається правляча партія або коаліція. А. Сбруєва [485] виокремлює три домінуючі ідеології освітніх реформ – неоконсервативну, соціал-демократичну та неоліберальну – та окреслює їх головні характеристики.

Російський соціолог Н. Покровський [435, 436] на прикладі США та Канади детально розкриває вплив неоліберальної ідеології на трансформацію вишів та зміну урядової політики, відзначаючи, що під впливом неоліберальних цінностей уряди все більше відмовляються від адміністративних методів управління системою вищої освіти на користь ринкових, а самі вузи перетворюються на конкуруючі академічні підприємства. Така трансформація вузів та освітньої політики стала визначатися як академічний капіталізм. Це явище досліджують низка західних дослідників, зокрема, Д. Бок [62], С. Фуллер [543], П. Гампорт [601], С. Клесс [610], Г. Роудс [625], С. Слаутер [631]. Серед українських вчених цей феномен вивчають, зокрема, Р. Абрамов [3,4], В. Горохов [129], Ю. Заячук [212], О. Кузьменко [300].

Проблема соціально-економічної природи вищої освіти, співвідношення держави та ринку в процесі модернізації сфери вищої освіти розглядається у працях Ф. Альтбаха [13], Р. Васюкова [85], Г. Вінстона [96], В. Григорука [130], А. Карпова [242], В. Палехової [411], Т. Хагурова [544]. Спільним для всіх них є визнання прямої залежності урядової політики та спрямованості освітніх реформ в освіті від уявлень урядовців про її економічну природу. У випадку, коли вища освіта сприймається як послуга, товар, переважають ринкові реформи та політика комерціалізації вузів. Якщо серед реформаторів домінує уявлення про освіту як суспільне благо, відбувається збільшення державного фінансування та обмеження ринкових механізмів в освіті, перш за все плати за навчання. З цією тезою погоджується П. Маркуччі [355], на думку якого питання плати за навчання в освіті від початку мало більше політичну, ніж економічну природу.

Вивченню засад неоконсервативної освітньої політики приділяють увагу Дж. Дуглас [169], В. Кудашов [297], Г. Телегіна [517], Дж. Мора [619]. Концепція нового менеджеріалізму як головна політико-управлінська новація неоконсерваторів у університетській освіті розглядається у працях І. Павлюткіна [410], Р. Дім [464] та С. Толофарі [634]. Російська дослідниця Е. Козлова [267] висвітлює реалізацію неоконсервативних ідей у вищій освіті на прикладі реформи фінансування науково-дослідницької діяльності британських вузів під час правління М. Тетчер.

Українська дослідниця О. Локшина [332] аналізує ідеологічний курс лейбористського уряду Т. Блера у сфері вищої освіти. Як доводить дослідниця, кабінет Блера, спираючись на традиційні цінності соціал-демократії (справедливість та доступність освіти) обрав курс на збільшення частки вихідців із робітничого класу у студентстві. Завдяки тривалості та незмінності урядового курсу

лейбористам вдалося досягти намічених цілей [332, с. 117]. Загальні підходи до модернізації освіти соціал-демократів окреслені у роботах Л. Загоруйко [202], Л. Дженкінс [154], І. Кучери [313], Ф. Леувена [324], Н. Майорової [347], С. Оксамитної [401].

Окремий блок складають праці, присвячені політичним аспектам модернізації фінансування вищої освіти та бюджетній політиці у галузі. Фундаментальними працями з окресленої тематики є монографії І. Каленюк [234] та О. Кукліна [303], у яких узагальнено зарубіжний та вітчизняний досвід створення багатоканальних схем фінансування у вищій освіті, проблеми політичної та бюджетної децентралізації у керуванні галуззю. Заслугове на увагу думка Г. Балихіна [33], який відзначає, що в умовах децентралізації управління вищою школою маніпуляції зі схемами державного фінансування стають ефективним політичним інструментом управління її розвитком.

Проблема політичної детермінованості змін бюджетної політики у сфері вищої освіти в розвинутих країнах на початку ХХІ ст. порушується у працях А. Воловик [102], Б. Джонстоуна [156], Ю. Верланова [94], Н. Василькової [81]. Французький дослідник Т. Шевальє [562] доводить, що темпи зменшення державного фінансування вузів в розвинутих країнах наприкінці ХХ – ХХІ ст. більше визначаються не станом державних фінансів, а поширенням неоліберальних поглядів. Розвиваючи цю тезу, вітчизняна дослідниця Е. Молчанова [369], фіксує зв'язок між домінуванням в освітній політиці неоліберальних цінностей та розширенням фінансової самостійності вузів. Російський політолог В. Тараканов [515] підкреслює, що нові інструменти фінансової політики урядів у сфері вищої освіти мають на меті не тільки підвищення економічної ефективності діяльності вузів, а й їх стимулювання до реалізації політичних пріоритетів, визначених державою.

Головною особливістю дискусій західних дослідників економіки освіти є поляризація думок стосовно ринкової парадигми реформ та маркетингового підходу до діяльності ВНЗ. З одного боку, частина дослідників виступає за комерціалізацію вищої освіти і перетворення ВНЗ фактично на суб'єктів підприємницької (хоч й специфічної) діяльності. Це, як вважають Т. Шевальє та П. Скотт, підвищить якість освітніх послуг, зменшить фінансовий тягар держави по відношенню до вищої освіти та сприятиме модернізації технічної бази ВНЗ в умовах кризи концепту «держави загального добробуту» на Заході. У Сполучених Штатах така політика й ідеологія реформ у вищій освіті отримала назву академічного капіталізму.

Їм апелюють прихильники збереження провідної ролі держави у фінансуванні вищої освіти. Представники цього крила підкреслюють роль держави як традиційного регулятора й фінансового гаранта у системі вищої освіти. Як слушно підкреслюють Ф. ван Леувена і А. Барблана, рівень державного фінансування вищої освіти прямо корелюється з рівнем контролю над внутрішніми процесами, що відбуваються у галузі. Зменшення бюджетних асигнувань автоматично призводить до обмеження можливостей держави як гаранта загального інтересу реалізовувати такі цінності як соціальна справедливість, свобода, толерантність, а отже підриває соціальну стабільність. Така орієнтація характерна для соціал-демократичної традиції.

Відповідно до розуміння ролі держави у фінансуванні вищої освіти різняться й визначення вищої освіти. Дослідники консервативного спрямування визначають вищу освіту як змішане (суспільно-приватне) благо, а отже за нього треба платити, у той час, коли їх опоненти визначають вищу освіту виключно як суспільне благо, яке має бути забезпечене державою. Для переважної ж більшості робіт вітчизняних вчених характерне обережне ставлення до процесів комерціалізації вищої освіти, збереження орієнтації на провідну роль державного сектору.

Аналіз сучасного масиву праць, присвяченого пролематиці, засвідчує міждисциплінарний характер вивчення політичних чинників модернізації вищої школи. Даний стан відбиває специфіку проблемного поля, що сформувалося як конгломерат дослідницьких фокусів з різних галузей

соціально-гуманітарного знання: педагогіки, соціології, філософії, державного управління та політичної науки. Водночас він засвідчує необхідність методологічного синтезу при дослідженні політичної детермінації модернізації системи вищої освіти. Незважаючи на значний ріст останнім часом кількості досліджень зовнішніх та внутрішніх чинників розвитку освіти та її реформування, у політичній науці не отримали широкого висвітлення політичні аспекти модернізації вищої освіти. Так, проблемними досі залишаються такі питання, як трансформація взаємовідносин влади та вищої школи; політичні стратегії модернізації вищої школи на сучасному етапі; особливості трансформації вищої школи за різних політичних режимів, вплив на спрямованість освітніх реформ політико-ідейних орієнтацій. Враховуючи актуальність і недостатню розробленість цих та інших проблем, ми обрали їх предметом свого самостійного дослідження.

1.2. Теоретичні підходи до аналізу політичного виміру модернізації вищої освіти

Теорія модернізації в суспільних науках сформувалася в 1950-1960-х рр. під впливом домінуючих в суспільній думці XIX ст. ідей еволюціонізму та розробок школи структурного функціоналізму і пройшла тривалий шлях розвитку і трансформацій. Будучи доволі універсальним концептом аналізу і пояснення розвитку соціальних систем, практично одразу після своєї появи модернізаційна парадигма стала застосовуватися до вивчення функціонування і реформування освітніх систем. До проблематики модернізації вищої освіти вже у 1960-70-х рр. зверталися чимало провідних західних дослідників. Так, американський соціолог Ч. Мілс розглядав модернізацію освіти як кардинальний злам старих освітніх структур і принципів їхнього функціонування з метою забезпечення демократизації системи освіти, суспільного ладу. П. Бурдьє пов'язував модернізацію освіти з боротьбою цінностей різних соціальних груп; М. Фуко – з прагненням змінити модель пізнання та засвоєння знань і, відповідно, суспільного дискурсу.

З середини XX ст., коли в рамках соціологічної, філософської, економічної наук остаточно сформувалися самостійні наукові дисципліни, що займалися вивченням освіти, була накопичена значна кількість досліджень різних аспектів, прикладів освітніх реформ. Водночас слід відзначити, що сьогодні в науковому дискурсі не існує однозначного та загальноприйнятого визначення поняття «модернізація вищої освіти», чітких характеристик і критеріїв, які визначають його зміст. Тому теорія освітньої модернізації формується під впливом широкого кола теоретичних підходів, взаємодія яких відбувається в режимі мирного співіснування, а не конкуренції. Відтак, детального аналізу потребують різні підходи до вивчення модернізаційних перетворень у вищій освіті.

Така концептуальна плюралістичність зумовлюється, з одного боку, багатозначністю цього поняття, його постійною корекцією, а з іншого, – специфікою дослідницького фокусу різних галузей знань, а іноді – і суб'єктивною позицією окремих науковців. Між різними підходами практично відсутня конкуренція, оскільки кожний з них, як правило, домінує в одній-двох наукових дисциплінах, і рідко коли використовується в інших. В умовах багатовимірності освітньої сфери як об'єкту дослідження відмінності між підходами полягають у різному трактуванні освіти, визначенні головного аспекту та інтерпретації результатів освітніх змін.

У вузькому розумінні використання будь-якого підходу до вивчення модернізації вищої освіти передбачає відповідь на три питання:

- Як ми розуміємо поняття «освіта»?
- Що є предметом аналізу, на чому саме слід сконцентрувати увагу?
- Які зміни у функціонуванні освітньої системи можна вважати результатами її модернізації?

Галузева окремішність та різноплановість освітніх досліджень зумовлює ситуацію, коли різні теоретичні підходи при своїй взаємодії виступають по відношенню один до одного як взаємодоповнюючі та синергетичні. Розглянемо основні з них.

Соціологічний підхід. Одним із найбільш впливових і поширених теоретичних інструментів дослідження освітньої сфери став соціологічний підхід, сутність якого полягає у вивченні освітніх проблем у їх взаємозв'язку з суспільними процесами та відносинами. Ця дослідницька парадигма наголошує на вирішальному впливі соціальних чинників на розвиток освітньої системи, а відтак, при дослідженні освітніх реформ увага акцентується на соціокультурних умовах і результатах їх проведення.

Теоретичну традицію дослідження освітніх змін у соціальному контексті заснували відомі західні соціологи Е. Дюркгейм, П. Сорокін, Дж. Дьюї, К. Манхейм. Так, засновник соціології

освіти Е. Дюркгейм вважав, що освіту слід вивчати з точки зору її внеску у зміцнення соціального порядку. К. Манхейм розглядав освітні реформи у контексті подолання соціальних суперечностей і зменшення напруги в суспільстві [13, с. 24]. Виникнувши на початку ХХ ст. в рамках соціальної теорії, цей підхід у подальшому поширився на дослідження у галузі освітньої компаративістики.

Його представники зосереджують увагу не на формальних чи інституційних аспектах освіти, а на впливі освіти на суспільний розвиток, її соціальних функціях і завданнях. Освіта тут виступає механізмом конструювання і вдосконалення соціального дизайну. Відповідно, модернізація вищої освіти розглядається як засіб розв'язання актуальних соціальних проблем, посилення позитивних соціальних ефектів освіти. Вектор модернізаційних перетворень у вищій освіті визначається через політичні механізми взаємодії різноманітних професійно-класових, етнонаціональних, культурних інтересів і відображається в освітній політиці, діяльності її основних суб'єктів, особливо держави. Освітні зміни розглядаються у нерозривному зв'язку з соціальною структурою суспільства, проблемами доступності вищої освіти, безробіття, соціальними конфліктами, культурною ідентичністю і соціальною згуртованістю.

Таким чином результати модернізації вищої освіти фіксуються і оцінюються крізь призму змін у суспільному розвитку – збільшення доступності освіти, зменшення молодіжного безробіття і темпів економічного розвитку, пом'якшення соціальної нерівності, підвищення соціальної мобільності та ін.

На сучасному етапі соціологічний підхід являє собою сукупність різноманітних концепцій, у яких реформування вищої освіти розглядається як механізм забезпечення її відповідності новим суспільним викликам і реаліям, підвищення внеску освіти у динамічний розвиток економіки, науки, соціальних відносин, культури та суспільства в цілому. До основних концепцій соціологічного підходу можна віднести такі:

- Функціоналізм: увага фокусується на дослідженні соціальних функцій вищої освіти, перш за все ролі освіти як каналу соціальної мобільності, зв'язку освіти і соціальної структури. Представниками цього напрямку освіта трактується як великий суспільний «вирівнювач», який пом'якшує соціальну нерівність і вирівнює життєві шанси для всіх соціальних груп. У такому ракурсі предметом аналізу виступає доступність вищої освіти, наявні освітні бар'єри, соціальна диференціація студентів. Відповідно модернізація освіти розуміється як процес поступового усунення освітніх бар'єрів і розширення доступності освіти. Дуже часто дослідники ставлять знак рівності між модернізацією та масовізацією, демократизацією вищої освіти.

- Елітизм трактує освіту як засіб соціальної селекції, який сортує індивідів за певними ознаками і розставляє їх по різних місцях в суспільній ієрархії. У зв'язку із цим дослідницька увага фокусується на критеріях соціальної селекції в освіті, шансах представників різних соціальних груп на доступ до вищої освіти. Освітня модернізація проявляється в поступовій трансформації освітніх фільтрів – від доступу на основі принципу соціального походження до принципу меритократії, максимальній залежності від індивідуальних здібностей, зусиль студентів.

- Соціально-класові теорії (Б. Берстайн, Р. Коллінз, Л. Альтюссер, П. Бурдьє) схильні розглядати освіту як інструмент закріплення і відтворення класового панування. Система освіти контролюється правлячим класом і слугує його інтересам, перш за все збереженню його домінуючого положення. У цьому контексті вища освіта спрямована на підтримку існуючого класового поділу і відтворення суспільної нерівності. Так, відомий соціолог Б. Берстайн, вивчаючи освітні системи сучасних західних країн, доходять до висновку, що система вищої освіти транслює певні класово-культурні коди і від початку запрограмована на підтримку привілейованих соціальних верств [280, с. 146]. Таким чином незважаючи на формальну рівність

освітніх можливостей вплив соціально-класових чинників на доступ та просування освітніми рівнями залишається досить значним. Французький соціолог П. Бурдьє вважає, що освітні реформи відображають боротьбу різних суспільних класів за владу, статус та привілеї через сприяння «своїм» та створення бар'єрів для «чужих» [35, с. 8].

Дослідники цього напрямку надають пріоритет вивченню соціальної диференціації вишів та студентів, освітніх бар'єрів, проявів елітаризму в освітній сфері. Процес модернізації вищої освіти тлумачиться як поступове вдосконалення форм і методів соціальної диференціації, відтворення через освіту правлячого класу в умовах її масовізації і демократизації в сучасному суспільстві.

- Соціальний конструктивізм досліджує вищу освіту як інструмент соціальної інженерії. Основи такого підходу до вивчення освіти заклав Е. Дюркгейм. На його думку, освіта увічне і зміцнює єдність, основні цінності та соціальні якості, необхідні для колективного життя. Вона “продукує суспільство як сукупність вірувань і почуттів” [23, с. 12]. Позитивний вплив вищої школи полягає у формуванні механізмів консолідації, збереженні єдиного соціокультурного та символічного простору, подоланні соціальних розколів і напруженості. Знання, цінності формують контури спільної ідентичності, мислення та культури. Водночас шаблони мислення та культурні зразки, що мають транслюватися в освітньому процесі, встановлюються правлячими силами, залежно від політичних і соціальних потреб. У цьому плані освіта виступає технологією конструювання і відтворення на особистісному рівні бажаного типу громадянина, соціальних відносин, поведінки і порядку.

Представники конструктивізму концентрують свою увагу на вивченні соціальних цінностей і культурних установок, які домінують в освітній політиці, навчальних програмах і підручниках. Модернізація вищої освіти трактується ними як ініційоване владою оновлення змісту та ціннісних орієнтацій освіти, що має на меті корекцію суспільного світогляду та ідентичності відповідно до нових соціальних реалій і потреб життя. Такий ракурс дозволяє досліджувати широке коло питань: освітні реформи під час зміни політичного режиму, роль систем вищої освіти у становленні національних держав, процес політичної соціалізації у стінах ВНЗ, проблеми мультикультуралізму в освітній політиці тощо.

- Парадигма конфлікту висуває на перший план чинник конфліктності як джерело розвитку і модернізації освітніх систем. Освіта, зокрема вища, розглядається як складний процес відтворення суспільства шляхом передачі знань, культури та формування суспільної свідомості. Через таку свою суспільну значущість освіта стає ареною зіткнень інтересів різних соціальних сил, які прагнуть впливати на неї у бажаному для себе напрямі. При цьому конфлікти можуть виникати як у зовнішньому, так і у внутрішньому середовищі функціонування системи вищої освіти. Освітні реформи у такому контексті аналізуються як результат соціальних конфліктів, засіб зменшення напруги в суспільстві. В одних випадках модернізація вищої освіти розглядається як результат попереднього кризового стану галузі, її відставання від конкурентів чи невідповідності потребам суспільного розвитку (конфлікт у системі взаємодії «суспільство – освіта»), інші дослідники бачать причину освітніх реформ у загостренні суперечностей між соціальними групами в суспільстві, треті – у протиріччях між внутрішніми групами інтересів всередині системи освіти. Ключове значення у цьому зв'язку має політична сфера, де соціальні конфлікти інституціоналізуються і розв'язуються, трансформуючись в освітні реформи.

Системний підхід є одним із найбільш універсальних інструментів вивчення сфери освіти та її реформування. Відповідно до нього, вища освіта розглядається як складна, відкрита, динамічна система, яка складається з певної сукупності підсистем і елементів, що взаємодіють між собою, з іншими рівнями освітньої системи та зовнішнім середовищем. Наявність динамічної взаємодії між

ними означає, що освіта не лише зазнає значного впливу зовнішніх обставин і чинників, а й сама впливає на різні сфери суспільного життя.

Вища школа функціонує і розвивається у певному соціальному середовищі, яке складається з інших суспільних підсистем – економіки, культури, соціальних відносин, політичного життя, що висувають до освітньої сфери свої вимоги та надають необхідні ресурси. Через відкритість системи вищої освіти зовнішнє середовище, з одного боку, детермінує зміни в освіті, а з іншого – створює передумови для її подальшого розвитку. Рівень економічного та культурного розвитку суспільства, НТП, політична система або стимулюють, або гальмують розвиток освітньої галузі.

По відношенню до зовнішнього середовища освіта виступає складною і цілісною системою, що має впорядковану внутрішню структуру, систему управління, в якій кожна підсистема виконує певні функції по відношенню до цілісності і знаходиться у внутрішній взаємозалежності від інших. Зміна одних структурних елементів освіти викликає зміну інших і, як наслідок, трансформацію всієї освітньої системи. Таким чином взаємодія із зовнішнім середовищем стає для вищої школи чинником внутрішньої самоорганізації і є умовою її розвитку.

Як і будь-яка соціальна система освіта прагне до внутрішньої рівноваги, а тому в умовах динамічної взаємодії змушена постійно адаптуватись до нових суспільних вимог. Ця рівновага забезпечується за рахунок модернізації галузі – оновлення принципів функціонування системи вищої освіти відповідно до нових соціальних, економічних, ідеологічних і політичних реалій. З часом внаслідок своєї інерційності та під впливом нових зовнішніх імпульсів інститут освіти починає відставати від актуальних потреб суспільного розвитку, виникає та усвідомлюється необхідність нової освітньої модернізації.

Якщо соціологічний підхід при аналізі освітніх реформ значною мірою концентрується на змінах у суспільстві, що зумовлюються реформами, то системний підхід орієнтований на дослідження змін у функціонуванні самої системи вищої освіти [234, с. 48]. Предметом аналізу стають зміни у внутрішньому середовищі вищої школи та у її взаємодії з зовнішнім світом – в управлінні та фінансуванні галузі, освітніх програмах, взаємовідносинах вишів з соціальним середовищем, принципах організації освітньої та науково-дослідницької діяльності.

Дослідження освітніх реформ крізь призму системного підходу передбачає багатоаспектний аналіз із фокусуванням на результативних (реформа як суспільне явище) та процесуальних (реформа як організаційний процес) характеристиках змін. У першому випадку модернізація освіти розглядається як суспільне явище, цілеспрямований вплив держави та суспільства на розвиток вищої школи з метою забезпечення бажаних результатів її діяльності.

У другому випадку дослідники приділяють головну увагу технологічному аспекту реформування. Відповідно модернізація вищої освіти вивчається як організаційний процес, який має певну структуру, концептуальну спрямованість та мету, чинники впливу, інструменти та етапи реалізації, коло суб'єктів. При цьому більшість сутнісних компонентів процесу освітньої модернізації визначають правлячі сили, що надає йому політичного характеру.

Інституційний підхід інтерпретує освіту як стійку форму організації спільної діяльності людей у сфері навчання, виховання та професійної підготовки, яка включає в себе сукупність формальних і неформальних правил, норм, принципів, функцій, які регулюють поведінку учасників та організують її у систему установ, ролей та статусів. Освіта як соціальний інститут характеризується:

- наявністю між основними суб'єктами стійких відносин, що виникають у процесі їх спільної діяльності;
- певною організаційною структурою та ієрархією влади;

- наявністю специфічних норм і правил, системи статусів, які регулюють поведінку людей в рамках інституту освіти.

У такому дослідницькому фокусі освіта аналізується як структурована система взаємодій і відносин суб'єктів освітньої діяльності на основі певних правил і норм. У якості основних внутрішніх груп виділяють викладачів, академічний менеджмент і студентів. Вважається, що характер соціального клімату, внутрішніх стосунків між цими групами значною мірою визначає якість навчальної взаємодії викладачів та студентів, відносин між викладачами та керівництвом, їх мотивацію на продуктивну діяльність і, як наслідок, досягнення певних результатів.

Увесь комплекс взаємодій між суб'єктами освітньої діяльності спирається на встановлені правила гри та норми поведінки, які можуть бути як формальними, так і неформальними. Вони визначають статус, права та обов'язки, сфери впливу кожної з груп, механізми їхньої спільної діяльності, вирішення конфліктів, участі в управлінні освітньою сферою. Сама освітня діяльність виступає у такій якості як суб'єкт-суб'єктний процес передачі знань, вмінь, цінностей. Зміна правил і норм поведінки веде до трансформації внутрішнього середовища системи вищої освіти, зумовлює поступове формування нової конфігурації освітніх взаємодій. Інституційні зміни детермінують появу нових установок у поведінці внутрішніх груп, викликають трансформацію організаційної структури, однак вимагають часу, додаткових ресурсів для досягнення контрольних показників розвитку освітньої сфери.

У свою чергу внутрішні групи можуть не завжди підтримувати і приймати інституційні зміни. Співвідносячи їх із попередньою траєкторією розвитку, власними інтересами, наслідками та альтернативними варіантами поведінки, вони виробляють власну стратегію поведінки і можуть намагатися змінити формальні правила на свою користь або чинити опір змінам [53, с. 136]. Від соціальної активності та політичних можливостей цих груп значною мірою і буде залежати доля інституційних змін. Тому освітні реформи можуть мати своїм наслідком як покращення взаємодії між групами, так і виникнення конфліктів.

Оскільки інтереси викладачів, академічного менеджменту та студентів часто не збігаються, а сам інститут освіти характеризується інертністю, виникає потреба регулювання їхньої взаємодії ззовні. Таким регулятором стає держава як гарант забезпечення суспільних інтересів в освіті. З-поміж освітніх суб'єктів саме держава має найбільшу владу та повноваження для встановлення та зміни інституційних норм, надаючи їм політичної легітимності. Вони можуть розроблятися і пропонуватися різними зацікавленими групами, але остаточне рішення залишається за державною владою. Тому зміни правил гри, як правило, стають наслідком прийняття нових нормативних актів (законів, урядових постанов, державних стандартів, різноманітних «дорожніх карт» освітніх реформ тощо), тобто прояву політичної волі з боку держави. Інституційні трансформації детермінують появу нових зразків поведінки та взаємодій, перерозподіл впливу на внутрішні процеси функціонування системи вищої освіти та ресурсів між групами та всередині них.

Відповідно модернізація вищої освіти трактується як ініційована суспільством та державою зміна інституційного середовища освітньої сфери з метою забезпечення кращої взаємодії внутрішніх груп та відповідності результатів її діяльності потребам суспільного розвитку. Дослідники-інституціоналісти фокусують свою увагу на вивченні того, як зміни в інституційному середовищі впливають на соціальні відносини, які виникають у ньому. У цьому зв'язку предметом дослідження стають норми та правила взаємодії освітніх суб'єктів, які можна виявити або через аналіз нормативно-правової бази (формальні правила), або через вивчення їх поведінки, інтересів та дискурсу (неформальний аспект).

Політико-адміністративний підхід до вивчення освіти та проблем її реформування використовувався ще в працях компаративістів XIX ст., однак справжнє визнання і поширення він отримав з початку XX ст. в рамках теорії адміністративно-державного управління, яка виділилася в самостійну галузь знань. На етапі інституціоналізації у 1970-1980-х рр. політико-адміністративний підхід став домінуючою дослідницькою парадигмою вивчення освітніх реформ у рамках аналізу освітньої політики, після чого його популярність зменшилася. На сучасному етапі він активно використовується в порівняльних дослідженнях, теорії державного управління, аналізі освітньої політики та політичній науці.

Сутність підходу полягає у розгляді вищої освіти як суспільно важливої організаційної системи, яка виконує широкий спектр освітньо-культурних, соціально-економічних та політичних завдань, покладених на неї державою та суспільством. Розвиток системи вищої освіти в силу її суспільно значущих функцій є об'єктом державного управління, сферою відповідальності і напрямом внутрішньої політики держави. Таким чином, вища освіта в рамках цього підходу трактується як керована державою соціальна інституція.

Такий підхід акцентує увагу на ключовій ролі держави у функціонуванні системи вищої освіти. Для освітньої політики завжди є характерною полісуб'єктність. Водночас протягом історичного розвитку вищої освіти ролі різних суб'єктів у формуванні та реалізації політики в цій сфері, баланс сил між ними не були сталими, постійно змінювались. Держава, використовуючи правові, адміністративні, економічні інструменти, поступово збільшувала свій вплив на розвиток освітньої сфери, перетворившись на провідного суб'єкта освітньої політики.

На сучасному етапі держава є не просто найвпливовішим суб'єктом, що формує порядок денний освітньої політики, а й її активним провідником і контролером, єдиним легітимним джерелом політико-управлінської ідеології, надаючи освітнім змінам владно-примусового характеру. В демократичних режимах формування освітньої політики є результатом взаємодії різноманітних груп інтересів за домінуючої ролі держави. В умовах авторитаризму і тоталітаризму держава фактично стає монопольним адміністратором розвитку освітньої системи.

У такому контексті реформування вищої освіти трактується як результат діяльності держави, спрямованої на зміну функціонування галузі відповідно до визначеної владою мети. У вузькому розумінні більшість дослідників цього напрямку сходяться на думці, що зміни в освітній сфері не є спонтанними, а відображають освітню політику держави. Так, українська дослідниця С. Сисоєва визначає модернізацію освіти як централізовані та масові зміни в освітній системі, що орієнтовані на досягнення поставлених освітніми реформами цілей [207, с. 369]. Інший вітчизняний дослідник Г. Михайлишин інтерпретує її як відповідь держави на суспільні потреби та вимоги; цілеспрямований, офіційний курс урядових інституцій, спрямований на забезпечення динамічного розвитку системи освіти та використання її можливостей для вирішення важливих державних та суспільних проблем [185, с. 456].

Такий погляд на освітню модернізацію крізь призму завдань ціледосягнення виявився доволі продуктивним для вивчення політичного виміру освітніх реформ, особливо в недемократичних режимах. Стало зрозуміло, що цілі модернізації освіти можуть визначатися не лише внутрішніми проблемами галузі, суспільними потребами, вимогами, а й інтересами держави, правлячої владної команди, пануючої ідеології. Більш того, останні часто мають пріоритет при формуванні стратегії модернізації, підпорядковуючи собі і використовуючи як маскування суспільні та освітні потреби.

У рамках даного підходу предметом аналізу виступає державна освітня політика, особливо її зміни. Дослідники аналізують цілі та пріоритетні напрями освітньої політики, нормативно-правове забезпечення реформ, адміністративні, економічні механізми їх реалізації, індикатори успішності.

Політико-мережний підхід виходить з того, що на сучасному етапі процес формування та здійснення державної політики є результатом діяльності політичних мереж, які об'єднують державних та суспільних акторів. У кожній галузевій сфері державного управління (енергетика, транспорт, освіта, охорона здоров'я тощо) формується власна мережна структура груп інтересів з відносно сталою конфігурацією учасників та способів взаємодії. У загальному вигляді домен складається з 4 елементів: 1) акторів, до яких належать організовані групи, що мають сталі інтереси в цій сфері; 2) власне інтереси акторів; 3) способи взаємодії; 4) спільні дії для просування певного проекту політичного рішення [354, с. 87]. Метою функціонування таких мереж є узгодження інтересів зацікавлених груп щодо певної проблеми та урядових ініціатив з її вирішення. Під час взаємодії між акторами формуються певні коаліції з тим, щоб вплинути на політичний курс уряду в галузі. Уряд у свою чергу через такі мережі прагне отримати суспільну підтримку та зменшити опір власній політиці.

Виникнувши в 1960-х рр. в політичній науці та теорії державного управління для аналізу державної політики, на початку 1980-х рр. політико-мережний підхід почав проникати в дослідження проблем управління та реформування освіти в рамках аналізу освітньої політики. Він виявився ефективним інструментом вивчення освітніх змін і пояснення причин провалу реформ.

Згідно з політико-мережним підходом вища освіта розглядається як одна зі сфер державного управління та політики, в якій взаємодіють численні зовнішні та внутрішні актори. Відповідно освітня політика та модернізація галузі трактується як результат складного процесу переговорів і утворення коаліцій між акторами. Формування освітніх коаліцій дозволяє артикулювати значну частину соціальних інтересів під час розробки концепції модернізації, зменшити супротив освітнім змінам і тим самим забезпечити успіх політики.

Однією з перших вдалих спроб адаптації політико-мережного підходу до освітньої проблематики стала запропонована в середині 1980-х рр. американським дослідником Б. Кларком теоретична модель аналізу освітніх реформ у вигляді трикутника «держава – академічна олігархія – ринок» [26, с. 14]. Принциповим моментом його схеми став перехід від монособ'єктного трактування освітньої політики, де головним і, по суті, єдиним актором виступала держава, до полісуб'єктного, в якому формування, реалізація політики у галузі концентрувалася у трикутнику взаємовідносин держави, керівництва вишів та ділових кіл.

У середині 1990-х рр. в рамках аналізу освітньої політики під впливом теорії ігор була сформована модернізована версія цього підходу – концепція зацікавлених груп – стейкхолдерів, яка значно розширила коло акторів освітньої політики. Основні актори / гравці трактуються як більш менш організовані групи, які мають свої інтереси, ресурси та вплив у сфері вищої освіти і можуть вступати у «політичну гру» задля впливу на державну політику. У політичному процесі, окрім уряду, бере участь безліч акторів – політичні партії, різні міністерства, бюрократичний апарат, об'єднання вишів, викладачі, студенти та їх батьки, профспілки, професійні організації, що оцінюють якість освіти, місцеві органи влади, роботодавці тощо. Між цими акторами постійно йдуть торги, консультації, обмін ресурсами з приводу вирішення тих чи інших проблем галузі. Домінуюча коаліція акторів визначає стратегію модернізації освітньої сфери.

У такому дослідницькому фокусі предметом аналізу стають конфігурація акторів, характер зв'язків між ними, способи комунікації, їх інтереси, ресурси. Водночас політико-мережний підхід до вивчення освітньої політики має свої недоліки. Концентруючись на грі плюралістичних груп інтересів, він досить точно описує процес модернізації сфери вищої освіти в сталих демократіях, однак виявляється малоефективним для аналізу освітніх реформ в умовах тоталітаризму та авторитаризму, де зацікавлені групи або відсутні, або їхній вплив обмежений і підпорядкований

інтересам влади. Крім того, цей підхід орієнтований на вивчення освітніх реформ сучасності і не адаптований до інших історичних періодів.

Підсумовуючи, можна сформулювати власне розуміння таких понять як «освітня політика» та «політичний вимір вищої освіти». Освітня політика – це сукупність дій, заходів та доктринальних ідей, інструментів їх реалізації, що використовує держава в освітній сфері з метою керування її розвитком відповідно до актуальних потреб суспільства та цілей влади. Освітня політика ключає у себе процес розробки та ухвалення програми дій, стабільний курс державних органів щодо її впровадження та систему контролю освітніх змін, що разом покликані забезпечити бажаний для влади стан системи освіти. Вона реалізується за допомогою оновлення нормативно-правової бази, набору управлінських та фінансових інструментів, консультацій з громадськістю та експертним середовищем.

З цим поняттям тісно пов'язане і корелюється поняття «політичний вимір модернізації вищої освіти». Під ним ми розуміємо вплив політичних чинників на процес визначення стратегічних цілей, концепції та хід реформування вищої школи, а також політичні інтереси, які переслідують правлячі сили у цьому процесі.

У даній роботі ми не прагнули використовувати яку-небудь одну концептуальну схему, а дотримувалися методологічного плюралізму при невеликому домінуванні політико-адміністративного та системного підходів. Разом із тим, всі вищезгадані теоретичні підходи є дуже важливими для нашого дослідження.

1.3. Поняття «модернізація вищої освіти» як базова категорія дослідження в контексті методів наукового пошуку

Освіта в сучасному суспільстві є складним феноменом і об'єктом вивчення багатьох наук: педагогіки, психології, філософії, соціології, економіки, науки державного управління, політичної науки. Виходячи з цього, методологія нашого дослідження формується під впливом всього різноманіття підходів до вивчення розвитку та модернізації вищої освіти.

Специфіка сукупності методичних прийомів, спрямованих на вирішення завдань роботи, у значній мірі обумовлена особливостями та сутнісними рисами предметної сфери. Враховуючи огляд наявної літератури, вона окреслюється як модернізація системи вищої освіти. Безпосереднім предметом дослідження є політичні чинники функціонування вищої освіти, які визначають вектор її розвитку, спрямованість освітніх реформ.

Перш ніж почати аналіз методології дослідження, доцільно з'ясувати нашу інтерпретацію поняття «модернізація вищої освіти» як базової категорії дослідження. У найбільш широкому сенсі під модернізацією, як правило, розуміють перехід від традиційного суспільства до сучасного. Такий перехід супроводжується як кількісними, так і якісними змінами в усіх сферах суспільного життя і має на меті витіснення традиційних, застарілих суспільних порядків та структур більш прогресивними. У цьому зв'язку модернізація виступає синонімом таких понять як «осучаснення», «оновлення», «розвиток».

Формування модернізаційної парадигми в соціальних науках припало на середину ХХ ст. і було зумовлено доволі широким контекстом радикальних змін у світі, перш за все розпадом системи колоніалізму, посиленням процесів глобалізації, становленням біполярного світу. Поява в Азії та Африці значної кількості молодих держав, перед якими одразу постала потреба розбудови ефективних політичних та економічних систем, подолання відставання від розвинутих країн, висунула на перший план проблему вибору шляхів подальшого суспільного розвитку. Значною мірою концепція модернізації, запропонована західними політиками та інтелектуалами країнам Третього світу, стала відповіддю на комуністичну модель розвитку. У 1950 – на початку 1960-х рр. різноманітні теоретичні розвідки та підходи об'єднуються в новий міждисциплінарний напрям, формуючи тим самим теорію модернізації. Протягом другої половини ХХ ст. вона пройшла тривалий шлях еволюції та вдосконалення, що супроводжувався суттєвими концептуальними змінами. Можна виділити три етапи розвитку теорії модернізації.

Класичний етап – 1950 – перша половина 1960-х рр. – характеризується появою та швидким поширенням різноманітних модернізаційних досліджень (Ш. Ейзенштадт, У. Росту, Д. Лернер, М. Леві). Соціологи, політологи, економісти активно вивчали політичні, економічні та культурні інститути різних країн з метою виокремлення тих суспільних структур та практик, які найбільшою мірою сприяють суспільному розвитку і тих, що його гальмують. При цьому традиція, як правило, визнавалася такою, що затримує соціальний прогрес, і яку необхідно подолати й зламати.

Для даного етапу характерним є трактування модернізації як процесу постійного вдосконалення соціальних систем або їх частин, у результаті якого відбувається висхідний рух суспільства. Фактично поняття «модернізація» охоплювало всі прогресивні зміни у суспільстві. В основі досліджень класичного періоду лежали уявлення про лінійну спрямованість соціальних змін. Вважалося, що модернізація – це лінійний процес революційних змін, радикальних та всеохоплюючих трансформацій суспільних моделей при переході до сучасності. Нормативним взірцем для дослідників виступали соціально-економічні, політичні та культурні трансформації,

які відбувалися у Європі починаючи з XVI ст. і досягли своєї завершеної форми до XIX-XX ст. Відповідно, модернізація представлялася як глобальний процес поширення сучасних технологій, норм, інститутів і суспільних практик Заходу на несвоєрідні спільноти. Такий західноцентризм зумовлював уявлення про універсальність процесу модернізації – соціальний розвиток здійснювався в рамках певних фаз або етапів модернізації, через які мали пройти всі суспільства. Важливою сутнісною ознакою модернізації було визнано комплексність, що означало неможливість зведення її до одного виміру. Зміни в одній сфері суспільного життя невідворотно викликали відповідні реакції в інших. Водночас перетворення в різних секторах суспільства мали різну швидкість та глибину, вплив на загальний процес суспільної модернізації.

Другий етап розвитку теорії модернізації припадає на 1960-1980-ті рр. і характеризується значною переоцінкою ідей та дослідницьких акцентів першого. Модернізаційна парадигма зазнала значної критики як зсередини через методологічну неспроможність, так і ззовні – з боку альтернативних концепцій (теорії залежності, світ-системного аналізу, неомарксизму). У західній політології цей період відзначається широкою популярністю концепції соціокультурної модернізації. Її розробниками стали А. Турен, П. Штомпка, Е. Гідденс, С. Хантінгтон, З. Бауман та ін. Вивчення процесів соціального та політичного розвитку стали доповнюватися дослідженням національного та культурного контексту. При збереженні пріоритетності універсальних критеріїв, ознак, цілей модернізаційних процесів головна увага дослідників спрямовувалася на національно-локальну форму їх реалізації. Відтак, постала проблема диференціації шляхів соціального становлення. При цьому традиційні інститути, цінності та практики для політологів вже не виступали як бар'єри на шляху модернізації. Більш того, визнавалося, що модернізація здатна підсилити традицію, стимулювати етнічне відродження та національну ідентифікацію.

На цьому етапі основними методами дослідження стали нормативно-ціннісний та історичний підходи, що було викликано необхідністю врахування соціокультурних особливостей суспільств, які знаходяться в процесі модернізації, а також різних стартових позицій тих чи інших спільнот. Нормативно-ціннісний підхід постулював принципово важливу роль у процесі модернізації притаманних конкретному суспільству соціальних зв'язків і культурних практик. Переосмислення попередніх уявлень стало основою для створення багатоваріантних теорій.

У новому контексті стали говорити про множинну, зворотну, а також часткову модернізацію. Досить продуктивними на цьому етапі виявилися розроблені в західній політичній науці багатолінійна (С. Хантінгтон, П. Штомпка) та акторна моделі модернізації. Разом із тим, різні версії модернізаційних досліджень у зазначений період будувалися навколо спільних теоретичних принципів, якими стали наступні положення:

- Відмова від лінійного трактування модернізації як поширення західних цінностей та інститутів. Результатом цього стало визнання дослідниками можливості різних траєкторій модернізації, наявності власних національних моделей розвитку, що спираються на місцеву специфіку. Процес модернізації став трактуватися як поліваріантний, а Захід втратив статус єдиного епіцентру модернізації. Тим самим наслідування західних зразків – вестернізація – стало сприйматися лише як один із модернізаційних маршрутів.

- Визнання позитивної ролі соціокультурної традиції у процесі модернізації як додаткового чинника розвитку. Визнавалося, що культурні, етнонаціональні, історичні та релігійні чинники можуть бути не лише перешкодою модернізації соціальних систем, а й використовуватися як її підґрунтя. Їх врахування при виборі форм та інструментів модернізації як раз і зумовлювало формування різноманітних національних моделей розвитку. Звернення реформаторами до власних традицій зменшує опір соціальним інноваціям. У випадку, коли цілі та цінності модернізаційних

перетворень протирічать культурним нормам суспільства, збільшується вірогідність провалу або зависання змін.

Це положення, зокрема, стосувалося і реформування освітньої сфери. Більшість країн світу, зіштовхнувшись у другій половині ХХ ст. з необхідністю розбудови та модернізації національних освітніх систем, або запозичували, імпортували західні моделі вищої освіти, або намагалися поєднати західні освітні концепції з власними освітніми, культурними традиціями, створюючи власні оригінальні моделі освітньої модернізації (Японія, Південна Корея, Індія, ПАР). В останніх запозичені західні моделі та практики, адаптуючись до культурних і політичних цінностей незахідних суспільств, функціонували інакше, ніж у власному культурному середовищі.

➤ Збільшення дослідницької уваги до зовнішніх чинників, міжнародного контексту. Визнається той очевидний факт, що соціальні системи функціонують та розвиваються не лише за внутрішніми закономірностями, а й під дією зовнішніх чинників – поширення впливу інших держав, міжнародної конкуренції, глобалізації. Таким чином модернізація прямо пов'язується з викликами зовнішнього середовища і необхідністю пошуку ефективних відповідей на ці виклики. Такий підхід виявився дуже продуктивним при аналізі освітніх реформ як у розвинутих країнах, так і у країнах Третього світу. Так, у першому випадку відставання в освіті та науково-технічній сфері від конкурентів дуже часто ставали причинами масштабних освітніх реформ. Модернізація вищої школи США у другій половині ХХ ст. значною мірою відбувалася у контексті протистояння із СРСР. Модернізаційні процеси у вищій школі провідних країн Західної Європи у цей період багато в чому детерміновувалися відставанням від конкурентів на континенті, а на початку ХХІ ст. – від США. Країни, що розвиваються при модернізації освітніх систем найчастіше обирали шлях вестернізації, запозичуючи моделі вищої освіти або колишніх метрополій (наприклад, британську та французьку), або тих країн, під політичним впливом яких вони знаходилися (американську). Аналогічно країни Східної Європи, де були встановлені комуністичні режими, використовували радянську модель за взірцем при модернізації власних систем освіти та науки.

➤ Перенесення уваги з законорміностей, етапів та ознак модернізації на вивчення ролі соціальних акторів у цьому процесі. Траєкторія модернізаційних перетворень визначається не абстрактними соціальними законами і тенденціями, а є результатом взаємодії різних зацікавлених груп, які володіють ресурсами та можуть впливати на ситуацію. При цьому визнається, що в умовах модернізації різні сегменти суспільства та групи акторів можуть мати різну стратегію поведінки в залежності від їх інтересів. Саме боротьба та утворення коаліцій між соціальними акторами зумовлює формування нових контурів функціонування соціальних систем.

Відповідно, процес модернізації освітньої сфери представляється полем взаємодії акторів за ресурси та вплив на процеси всередині галузі. Це дозволяє виділити окремі групи, які можуть ініціювати та забезпечувати підтримку інституційним змінам – державна бюрократія, студенти, викладачі, роботодавці, академічний менеджмент тощо. Виходячи з власних інтересів, у процесі модернізації вони займають різні позиції – повністю або частково підтримують освітні зміни, виступають їх пасивним реципієнтом, відкрито або латентно гальмують реформи. Особлива роль відводиться політичній еліті, яка обирає вектор модернізації галузі. Успіх освітніх змін забезпечується підтримкою більшістю акторів. Це дозволяє зламати опір тих груп, які зацікавлені у збереженні старого інституційного порядку, та провести трансформацію освітньої системи.

З кінця 1980-х рр. починається третій етап розвитку теорії модернізації, який отримав назву неомодернізаційний або постмодернізаційний. Його поява значною мірою була зумовлена крахом СРСР та соціалістичного табору, а також необхідністю осмислення радикальних суспільних трансформацій, що розгорнулися в посткомуністичних країнах. У сучасних дослідженнях значна

увага приділяється вивченню причин появи та шляхів подолання суспільних криз і конфліктів у процесі модернізації.

Перехід до сучасності став трактуватися як відносно тривалий, не обов'язково безперервний процес, під час якого можливі не лише суспільний розвиток, а й інерційне відтворення наявних соціальних структур, а також регрес. Періоди інтенсивного соціального вдосконалення чергуються з періодами стабілізації. Тим самим визнавалося, що для модернізації характерна циклічна природа. Фази прискорення та сповільнення в кожному конкретному випадку мають специфічний ритм в залежності від попереднього рівня розвитку та соціокультурних умов, формують своєрідну «модернізаційну хвилю». Хвилеподібність модернізаційних процесів проявляється перш за все у формуванні еволюційних циклів розвитку. Як наслідок, дослідники стали виділяти цикли та хвилі модернізації, що робило її нелінійним, поступальним процесом. Багатоетапність, зміни швидкості суспільних трансформацій пов'язувалися з численними конфліктами між старими соціальними структурами, культурними цінностями та новими елементами, що неминуче виникають у процесі модернізації. Їх гармонізація займає тривалий час і вимагає компромісів – ломки певних структур та соціокультурної модифікації сучасних інститутів.

Зазначена теоретична рамка виявляється корисною при вивченні модернізаційних процесів у сфері освіти. Розвиток освітніх систем представляється дослідниками як зміна етапів стабільного функціонування, кризи та реформування. На першому етапі система вищої освіти відносно ефективно виконує завдання та функції, які на неї покладають суспільство та держава. Водночас латентно накопичуються дисфункції та нові практики. З часом внаслідок інерційності освітньої системи починає проявлятися її відставання відносно розвитку суспільства. У певний момент кількість та вплив дисфункцій стають настільки критичними, що викликають кризу освіти – стан, коли її результати перестають відповідати сучасним потребам суспільства. Однак кризовий стан не є тотожним занепаду або регресу. Більш того, це хоч і болісний, але природний процес виявлення проблем і функціональних недоліків, окреслення шляхів їх подолання. В умовах кризи можливі й позитивні зміни (відкриття нових спеціальностей, модернізація змісту освітніх програм, збільшення кількості студентів), однак їх вплив на загальну ситуацію незначний. Кризовий стан може тривати досить довго, оскільки система освіти не спроможна себе реформувати та інерційно продовжує відтворювати неефективну модель функціонування.

Серед ознак кризи називаються наступні:

- зростаюче відставання освітніх програм та НДДКР вищої школи від потреб ринку праці та економіки;
- зниження якості освіти та рівня знань випускників;
- зростання соціальної нерівності у доступі до вищої освіти;
- недофінансування галузі, що викликає старіння матеріально-технічної бази вишів і відтік кадрів в інші галузі;
- велике невдоволення результатами діяльності вищої школи з боку студентів, їх батьків, роботодавців та суспільства в цілому.

Для того, щоб почалася стадія реформування галузі, окрім усвідомлення кризи академічною спільнотою та суспільством, потрібна воля політичної еліти до змін, яка запускає модернізаційний імпульс. Процес модернізації супроводжується зіткненням старого інституційного порядку та відносин у сфері вищої освіти, груп, які отримують соціально-економічну та політичну ренту від них, та нових «правил гри», які ініціюються реформаторами. Якщо реформи не отримують необхідної підтримки в суспільстві та всередині галузі, кризовий стан переростає у стагнацію, а реформи грузнуть у бюрократичних процедурах, спротиві. У випадку ж перемоги модернізаційних

сил освітня система звільняється від неефективних структур і практик, оновлюється та переходить на якісно новий рівень функціонування. Після чого знову настає етап стабілізації.

Такий цикл повторюється кожні 15-20 років у стабільних суспільствах та 5-10 років – у перехідних, що наздоганяють лідерів. Іноді модернізаційні цикли можуть пришвидшуватися під впливом кардинальної зміни правлячої еліти, міжнародного контексту. Таким чином, модернізація вищої освіти виступає іманентною властивістю її розвитку. Освітні системи, як і будь-які соціальні, з певною регулярністю переживають етапи кризи та оновлення, неминучість яких зумовлена динамічністю суспільного життя та консервативністю освітньої сфери.

Підсумовуючи, можна сформулювати власне визначення модернізації вищої освіти. Під нею ми розуміємо процес постійного вдосконалення вищої школи з метою забезпечення відповідності результатів її діяльності соціальним, економічним і політичним потребам суспільства і держави.

У широкому розумінні освітня модернізація охоплює сукупність політико-адміністративних, освітніх і організаційно-функціональних змін, покликаних перетворити освітню сферу відповідно до цілей реформ. У цьому контексті поняття «модернізація» найближче корелюється з поняттям «розвиток». Оскільки освіта є відкритою і динамічною системою, активно взаємодіє з іншими суспільними сферами, то її розвиток, окрім безпосередньо педагогічного, має й інші виміри – культурний, соціальний, політичний, науково-технологічний, економічний тощо. У політичному вимірі модернізація вищої освіти включає в себе:

- розроблення нової моделі функціонування системи вищої освіти, відповідно до соціально-економічних і політичних потреб;
- вироблення механізмів здійснення модернізації (правові, економічні, управлінські, ідеологічні тощо);
- визначення політичного стилю просування освітніх змін та взаємовідносин з академічною спільнотою;
- зміну старих освітніх структур, відносин, практик на більш ефективні або політично бажані;
- контроль та оцінку досягнутих результатів, їхнього впливу на діяльність освітньої системи та інших сфер суспільного життя.

Історичний досвід та світова практика розвитку вищої школи свідчать, що сама освітня система неспроможна ні реформувати, ні модернізувати себе зсередини. Через консервативність та організаційну інертність, властиві освітній системі, вона вкрай повільно реагує на нові суспільні запити. Дуже часто інтереси суспільства та держави не збігаються з галузевими інтересами самої системи вищої освіти, а тому визначення напрямків розвитку і структури, змісту освіти не може замикатися в межах академічної спільноти й потребує політичного керівництва та управління. Тому модернізація вищої освіти значною мірою виступає результатом зовнішнього втручання у діяльність галузі. Модернізація носить характер ініційованих і контрольованих владою змін, що відображаються і підтримуються освітньою політикою держави. Така ситуація пов'язана з тим, що історично основним суб'єктом модернізації галузі виступає держава, яка визначає стратегічні цілі розвитку освіти, параметри її реформування, розподіляє фінансові ресурси, контролює зміст та якість освітніх програм.

Вирішення мети та завдань роботи потребує використання комплексу загальнофілософських, загальнонаукових і спеціальних методів. Широке застосування у роботі знайшли загальнологічні методи наукового пошуку: аналіз, синтез, узагальнення, індукція, дедукція. За допомогою аналізу були визначені особливості впливу на розвиток системи вищої освіти окремих політичних чинників. Операції логічного синтезу на всіх етапах дослідження давали змогу об'єднувати

результати дослідження різних тематичних блоків. Метод абстрагування дозволив встановити найбільш типові загальні риси функціонування вищої освіти за різних політичних режимів.

У свою чергу використання індуктивно-дедуктивного методу дозволило робити висновки про збільшення впливу тих чи інших політичних чинників на вищу школу залежно від ситуації у окремих державах. Узагальнення дало змогу впорядкувати наявні емпіричні випадки та дані, перевірити їх значення для стійких теоретичних уявлень, що існують у сучасній політичній науці. Класифікаційний аналіз застосований на первинній стадії дослідження дозволив впорядкувати і класифікувати джерельну базу дослідження на основі подібності.

Метод сходження від абстрактного до конкретного став аналітичним інструментом переходу від загальних уявлень про вплив політичної сфери на вищу освіту до конкретних прикладів, узагальнень, тенденцій та висновків. За його допомогою на етапі планування дослідження були виділені окремі складові політичної сфери – політичний режим, пануюча ідеологія та бюджетна політика як сталі чинники розвитку освітньої галузі. Під час розкриття особливостей їх взаємовідносин із вищою школою цей метод дозволив перейти від філософських міркувань до аналізу конкретних характеристик і проявів впливу цих чинників на освітні процеси, виявлень сталих тенденцій та закономірностей. Моделювання дозволяє побудувати типові моделі поведінки і трансформацій системи вищої освіти у за різних політичних режимів. Також метод моделювання знаходить своє втілення у виокремленні моделей бюджетної політики у сфері вищої освіти.

Разом з тим, у дослідженні використовувалися спеціальні наукові методи. Значну роль тут відіграє системний підхід, який акцентує увагу на взаємодії суспільних структур та політичних інститутів. Саме тому дослідження політичних чинників модернізації вищої школи має спиратися на системну теорію. З іншого боку, як зазначає В. Кремень, освіта в цілому – це поле комплексних досліджень, міждисциплінарного підходу та системного аналізу, оскільки вона сама є системним об'єктом [154, с. 17]. У роботі ми виходимо з того, що системність є фундаментальною основою вищої освіти, а відтак адекватне її пізнання немислиме без його використання.

Системний підхід до аналізу політичних процесів вперше застосував американський вчений Д. Істон. У своїх працях він запропонував власну модель політичної системи, використавши за зразок біологічні організми, які, взаємодіючи між собою та з довкіллям, зберігаються як стабільні системи. Система не лише зазнає впливу середовища, але і сама активно впливає на нього для самозбереження та розвитку. Зовнішнє середовище політичної системи складають інші суспільні системи – економічна, соціальна, духовно-екологічна, правова, зокрема й освітня.

У зв'язку з цим основною одиницею аналізу політичної системи американський дослідник визначив взаємодію. Завдання політичної науки полягає у вивченні обмінів між системою та її оточенням, стабілізуючих і дестабілізуючих чинників цих процесів. Відповідно до цієї моделі механізм функціонування політичної системи включає чотири фази. По-перше, це «вхід», вплив зовнішнього середовища на політичну систему у формі суспільних вимог і підтримки. Наприклад, це може бути вимога населення та освітян щодо розширення доступу до вищої освіти. По-друге, «конверсія» вимог на загальнообов'язкові рішення, що є реакцією уряду. По-третє, це «вихід» – прийняття рішень, їх реалізація у формі практичних дій. І нарешті, по-четверте, вплив результатів діяльності уряду на зовнішнє середовище через «механізм зворотного зв'язку» [263, с. 22].

Політична система є відкритою системою, що одержує постійні імпульси від навколишнього середовища, а також генерує імпульси всередині себе. Її основною метою є збереження власної стабільності за допомогою адаптації і пристосування до середовища, а внутрішній механізм функціонування є подібним до принципу чорного ящика.

Теоретичне розмежування політичних інститутів, об'єднаних рамкою політичної системи, та інших суспільних сфер як зовнішнього середовища має важливе значення для дослідження впливу політичних чинників на модернізацію вищої школи. По-перше, постулюється, що як запити зовнішнього середовища, так і внутрішні імпульси можуть впливати на прийняття державно-політичних рішень стосовно розвитку галузі. По-друге, освітня сфера виступає як специфічна група інтересів, яка взаємодіє з політичними інститутами з метою задоволення власних потреб. Під час такої взаємодії політична система прагне не просто задовольнити суспільні запити, але і впливати на освітню сферу задля власних інтересів.

Таким чином, системний підхід застосовується у роботі на макро- та мікрорівні, що пов'язано зі специфікою функціонування інституту освіти в суспільстві. З точки зору мікрорівня вища освіта являє собою цілісну, динамічну систему, що відповідає всім ознакам складних систем і має інституціоналізований характер. Вона розглядається як система, що розвивається відповідно до зовнішніх і внутрішніх детермінант. Між вищою освітою та зовнішнім середовищем відбувається динамічна взаємодія, характер якої значною мірою визначає напрямок її розвитку. Це передбачає залежність модернізації освіти від змін зовнішнього середовища, зокрема політичного курсу. Система вищої освіти виявляє залежність від суспільного замовлення, державної політики та зовнішніх ресурсів, необхідних для виконання своїх функцій і завдань.

Макрорівень системного підходу розглядає систему вищої освіти як частину зовнішнього середовища політичної системи. Запити академічної спільноти, студентства, роботодавців як різновид соціальних вимог поступають до політичної системи з метою їх задоволення. Всередині політичної сфери до цих вимог стейкхолдерів долучаються ціннісні орієнтації (ідеологічний чинник) як урядовців, так і виконавців управлінських рішень. Результатом конверсії стають зміни освітнього законодавства, пільги, привілеї, субсидії. Окрім того, на вищу школу покладена одна із функцій самої політичної системи – політична соціалізація.

Політична система прагне визначати спрямованість розвитку вищої освіти, пріоритети, темп і ідеологію змін, регулює відносини в галузі. Таким чином, відбувається політична детермінація розвитку вищої школи та її адаптації до потреб політичної системи. У такому сенсі освітня сфера може бути одночасно і об'єктом політичного впливу, і інструментом впливу держави, політиків на соціальне середовище.

Важливим методом дослідження політичних аспектів освітньої модернізації став структурно-функціональний метод, який передбачає розділення складної соціальної системи чи явища на складові частини з подальшим вивченням їх функцій та взаємозв'язків. Його застосування у роботі дозволило визначити особливості та напрямки впливу різних політичних чинників на внутрішню структуру, відносини та функції вищої школи.

Історичний метод допомагає вивченню політичних інститутів та процесів у їх послідовному розвитку, виявленні зв'язків минулого, теперішнього й майбутнього. Його застосування дозволило адаптувати до завдань політологічного дослідження наявні історичні дані щодо еволюції відносин вищої школи та владних центрів в різні періоди та різних країнах. Також метод ретроспективного аналізу виявився продуктивним при встановленні ключових розбіжностей між умовами розвитку вищої освіти у тоталітарному, авторитарному та демократичному суспільстві.

Що ж стосується політологічних методів, то слід назвати метод аналізу документів, завдяки якому проводилася обробка першоджерел, у тому числі нормативно-правових актів, результатів моніторингових досліджень, аналітичних оглядів, у яких міститься актуальна інформація про освітню політику різних країн. За допомогою цього методу було проаналізовано вітчизняне

освітнє законодавство, зокрема, закони про вищу освіту 2002 [112] і 2014 рр. [113], а також заяви керівництва профільного міністерства, освітянської профспілки [233].

Продуктивним для дослідження природи вищої освіти та змін, які в ній відбуваються, виявився інституційний підхід. Він передбачає розгляд вищої освіти як стабільної системи ролей і статусів, норм та принципів, що регулюють процес засвоєння знань, умінь, навичок і професійних здібностей за допомогою організаційної системи. Вища освіта відповідає всім ознакам соціального інституту: є чітка ієрархія влади, правила визначають поведінку і обмеження, існує розподіл праці, існують чіткі формальні вимоги для отримання посад, структурований порядок роботи. Крізь призму цього методу вища освіта розглядається як соціальний інститут, а будь-який ВНЗ як соціальна організація, що виконує суспільні функції та постійно взаємодіє з усіма підсистемами суспільства, зокрема політичною. Саме інституційний підхід є домінуючим у нашому дослідженні. Визначення вищої освіти як соціального інституту дозволило з'ясувати не лише її взаємозв'язок з культурою, політикою, економікою, наукою, але й виділити історичні закономірності її розвитку, визначити соціологічні та політичні проблеми управління і організації вищої школи.

Важливим інструментом набуття знань став компаративний метод. Порівняльний аналіз дає можливість враховувати однотипні політичні процеси, події, реформи у галузі вищої освіти. Він сприяв виявленню спільних рис, спрямованості, цілей освітніх реформ у різних країнах шляхом їх співставлення. Також було сформульовано основні відмінності у перебігу трансформацій вищої школи в умовах різних політичних режимів. Продуктивним доповненням компаративного аналізу став метод case study. Вивчення досвіду реформування освітньої сфери різних країн з подальшим співставленням цих окремих випадків дозволило виявити загальні тенденції реформування та групи країн, для яких були характерні спільні підходи до реформ. Метод case study уможливило накопичення емпіричного матеріалу з метою його подальшого аналізу, обробки і узагальнення; за його допомогою було розглянуто численні приклади використання різних політичних стратегій розвитку вищої школи на сучасному етапі на прикладі конкретних країн.

Крім того, широке застосування у роботі знаходить статистичний метод. Обробка і використання численних статистичних даних дало змогу підкріпити аналітичні узагальнення та висновки про залежність спрямованості освітніх реформ від тих чи інших політичних чинників кількісними показниками, побудувати графіки та діаграми, поєднати теорію з емпіричною базою.

Враховуючи фокусування наукового дискурсу на історичних аспектах впливу політичних детермінант на модернізацію вищої освіти, ми побудували структуру дослідження. Відтак, другий розділ роботи присвячено історичному виміру, а третій – структурному. Розглядаючи історичний вимір, ми зосередимо увагу на еволюції відносин вищої школи з владою від Середньовіччя і до сьогодення та політичних стратегій розвитку галузі в розвинутих країнах на сучасному етапі. Окрема увага приділяється дослідженню політичного контексту розвитку та основних проблем вищої школи в сучасній Україні. Досліджуючи структурний вимір політичних детермінант, ми виокремимо ті з них, які проявляються найбільш виразно та мають найбільший вплив.

Комплексне застосування вищенаведених підходів та методів вирішальним чином вплинуло на розкриття у якомога повній мірі сутності та специфіки впливу політичних чинників на розвиток інституту вищої освіти, а також сприяло формуванню достатньо обґрунтованих висновків. Однак головною методологічною умовою вивчення взаємодії політичної та освітньої сфер є наукова об'єктивність та нейтралітет, тобто дистанціювання від політичних й ідеологічних уподобань, що дозволяє отримувати максимально достовірні знання.

Висновки до розділу 1

Вивчення проблематики впливу політики на освіту – відносно новий напрям політологічних досліджень. Водночас спроби осмислення політико-освітньої проблематики робилися протягом всієї історії суспільної думки, що пов'язано з одного боку з тривалістю існування самого інституту освіти, а з іншого з його фундаментальною роллю у суспільному житті. Вже у працях Конфуція, Платона і Аристотеля знаходимо спроби інтерпретації відносин освіти та держави. Пізніше залежність вищої освіти від державної влади розглядали Ф. Бекон, Т. Гоббс, Дж. Локк, просвітники та інші мислителі – представники первинного періоду (до початку XIX ст.), для якого була характерна фрагментарність та описовість вивчення політичних детермінант розвитку вищої освіти. Разом із тим, у працях стародавніх мислителів освіта розглядалася як частина суспільного ладу, функція держави. У Новий час закріпилося уявлення про необхідність опіки держави над освітньою галуззю. У політичних вченнях просвітників освіти і науці відводилася роль могутнього владного інструменту суспільного прогресу.

Компаративістський період (початок XIX ст. – 1970-ті рр.) становлення політико-освітньої проблематики характеризується домінуванням методів історичного та статистичного аналізу. Дослідження цього періоду мали на меті вивчення досвіду розбудови освітніх систем та їх реформування у провідних країнах світу з метою вироблення засад функціонування оптимальної освітньої системи. Протягом періоду відбулася зміна дослідницьких акцентів. Якщо у XIX ст. увага зосереджувалася на внутрішніх закономірностях розвитку освітніх систем, то на початку XX ст. і особливо у міжвоєнний період актуальним стало вивчення зовнішніх детермінант, що сприяло виокремленню самостійних дисциплін – соціології освіти, філософії освіти, економіки освіти.

У цей час у контексті вивчення впливу зовнішнього середовища на функціонування освіти компаративісти почали вивчати й політичні чинники розвитку освітніх систем.

На початку 1970-х рр. відбувається формування нової міждисциплінарної галузі – аналізу освітньої політики, що відкриває третій етап у вивченні політико-освітньої проблематики. Нова галузь інтегрує в собі як знання про внутрішні закономірності функціонування освітнього сектору, так і знання про суспільні ефекти, механізми державного управління та фінансування освітніми системами. Такі міждисциплінарні дослідження носять прикладний характер і спрямовані на вироблення рекомендацій з питань освітньої політики та модернізації галузі.

У вітчизняному суспільствознавстві аналіз освітньої політики почав як окремий науковий напрям формуватися на початку XXI ст. внаслідок підготовки тексту Національної доктрини розвитку освіти (2002). Водночас політичні детермінанти розвитку вищої освіти залишаються маловивченими. Означена проблематика знаходиться на периферії дисциплінарного інтересу політології і на етапі становлення в межах педагогічної науки.

Вивчення зазначеної тематики є полем багатодисциплінарних досліджень та пошуків, а тому потребує методологічного синтезу. Висвітлення ролі політичних інститутів і інтересів як чинників модернізації університетських систем стає можливим за рахунок використання загальнонаукових і політологічних методів. Слід особливо підкреслити важливість системного підходу у роботі, який застосовується на макро- і макрорівнях. Широке застосування знаходять статистичний метод і метод case study, історичний підхід. Таким чином, в рамках нашого дослідження політичні аспекти модернізації вищої освіти розглядаються у двох вимірах: історичному і структурному.

РОЗДІЛ 2. ЕВОЛЮЦІЯ ВІДНОСИН ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ДЕРЖАВИ: ІНСТИТУЦІЙНА ДИНАМІКА ТА МІЖНАРОДНИЙ ВПЛИВ

2.1. Взаємовідносини вищої школи та держави від епохи Середньовіччя до початку XXI ст. у контексті процесів модернізації

Вища освіта у вигляді університету входить до числа найстаріших соціальних інститутів Європи; старіша за нього – лише католицька церква. Як відмічає американський дослідник Кларк Керр, серед тих установ, що виникли у західному світі до 1520 р., 85 існують і сьогодні: Римокатолицька церква, англійський парламент, декілька швейцарських кантонів та 70 університетів [35, с. 24]. З самого початку університет був у числі не тільки найбільш стабільних, але й найбільш динамічних суспільних інститутів. З моменту появи у Середньовіччі університетів Болоньї, Парижа та Оксфорда, вони відразу стали джерелом інновацій і новизни: вперше виникли установи, що культивували чисте знання та «вченість». Перші університети, як центри науки та поширення знань, зверталися до всього християнського світу. У період пізнього Середньовіччя вони втратили свій глобальний статус, оскільки межі їх діяльності стали географічно обмежені: ріст числа університетів мав своїм наслідком звуження регіону, що поставляв для них студентів. Цікаво, що в умовах такої обмеженої територіальної зони роль університетів тільки збільшувалася.

Перехід від римсько-елліністичного порядку до середньовічного ладу в Західній Європі супроводжувався соціально-економічним та культурним занепадом, а нові соціальні відносини склалися повільно. Шкільництво в V – VIII ст. опинилося у занедбаному стані, а римські освітні установи були знищені. Германські народи, які завоювали територію Західної Римської імперії, знаходилися у своєму культурному розвитку на декілька рівнів нижче, ніж римляни, зберігаючи в організації суспільного життя чимало рис родоплемінних відносин. Тому варварські королівства і князівства, що почали активно формуватися у ранньому Середньовіччі, об'єктивно не могли стати повноцінними наступниками і продовжувачами культурних традицій еліністично-римського світу. У X-XI ст. майже все населення Європи було неписьменним. Навіть верхівка суспільства до X ст. у переважній більшості не вмiла писати.

Вкінці XII – на початку XIII ст. соціально-економічний рух мусульманських країн, Візантійської імперії та Київської Русі помітно призупинився. Країни Західної Європи, навпаки, стали швидше просуватися вперед, обганяючи своїх східних сусідів. В Італії, Франції, Англії та інших західноєвропейських країнах швидкими темпами росли міста, в яких концентрувалося ремісницьке виробництво, торгівля та освіта [101, с. 83]. За період з 1050 до 1200 р. населення Європи подвоїлося. В умовах економічного піднесення середньовічні міста – центри цивілізованого світу – почали відчувати нестачу фахівців у сфері економіки, права та медицини. Паралельно з цими прагматичними потребами зростала духовна потреба європейської цивілізації в передачі та розвитку культурної спадщини Античності. У результаті хрестових походів Захід відкрив для себе інтелектуальні багатства мусульманського Сходу: збільшився потік грецьких рукописів у Західну Європу, виникли центри їх перекладу з арабських джерел на латину, активізувався процес накопичення знань і розширення наукового кругозору європейських мислителів. Там, де контакти були більш стійкими та інтенсивними, в Іспанії та Італії, в першу чергу з'явилися передумови для створення університетів.

У зв'язку з необхідністю поширення знань і з економічним розвитком Європи в XII – XIII ст. почала складатися особлива форма освітніх закладів – університети. Це були небачені раніше корпорації викладачів і студентів. Університетська вчена спільнота – аналог цеху середньовічних

ремісників: студент – учень; бакалавр – підмайстер; магістр чи доктор – майстер. «Вчена корпорація» підпорядковувалося тим же формам регулювання, що й інші професійні гільдії: монополізація праці та жорсткий контроль за вступом до спільноти, наступність академічних посад, дисципліна, колективне представництво інтересів, здійснення керівництва загальновідомим майстром. Французький історик Ж. Ле Гофф у цьому зв'язку відзначав: «середньовічний викладач відчуває свою схожість з майстром, ремісником. Його завдання – вивчення та передача знання. Але це не наука, а техніка, отже робота професора в цьому сенсі не відрізняється від ремісника. Університети по суті – майстерні, звідки виходять ідеї» [316, с. 41]. Крім того, університетська корпорація охоплювала не лише викладачів і студентів, а й допоміжний персонал: виробників канцелярського приладдя, рукописців і книготорговців.

Університети народилися в системі церковних шкіл. Тому й не дивно, що діяльність перших університетів характеризувалася сильним ідеологічним впливом католицизму, що відображало прагнення клерикальних кіл встановити контроль над усім духовним життям середньовічного суспільства. Інтернаціональність викладацького і студентського складу, латинська мова навчання, подібність організації навчального процесу та змісту освіти, який охоплював римське право, праці отців церкви та античних філософів, відображали єдність католицького світу. Фактично, перші університети представляли собою організації, яким церква передала освітні функції. Церковний характер середньовічних університетів вплинув і на джерела їх доходів. До Нового часу хто б не був засновником університету – місто, місцевий феодал чи архієпископ, корона чи Папа Римський – економічний добробут університетів спирався переважно на церковні бенефіції. Більш того, до XVII ст. студенти та викладачі вважалися кліриками, тобто представниками духовного стану, а отже були підсудними лише церковному суду. У перші три століття існування університету майже половина студентів були монахами, а до Нового часу всі університетські викладачі були кліриками і представниками провідних монашських орденів.

Первинно у ранньому Середньовіччі (V-XI ст.), за успадкованою римською традицією, термін «universitas» використовувався для позначення групи осіб (корпорації чи гільдії), що мала колективний статус та займалася спільною професійною діяльністю. Навчальні ж заклади, вільні професійні школи, що тоді активно виникали у містах, отримали назву «studium» ("studium particulare" чи "studium generale" в залежності від національного складу їх студентів). Певний час ці два поняття – «universitas» та «studium» – існували паралельно та автономно. Тоді, коли «studium» отримував визнання з боку церковної та світської влади як професійної гільдії, він набував статусу "universitas magistrorum et scholarium" (корпорації викладачів і студентів), що користувалася самоврядуванням. Так, наприклад, пройшло більше сто років між виникнення у Парижі об'єднання професійних шкіл "Studium generale" і наданням йому самоврядного статусу "universitas". Кембриджська освітня корпорація, заснована у 1209 р. частиною професорів і студентів, вигнаних з Оксфорду, отримала університетський статус лише у 1318 р. [110, с. 209]. Лише наприкінці XIV ст. поняття «universitas» остаточно закріпилося за сукупністю людей, що займалися навчанням та дослідженням у стінах освітньої інституції. Таким чином, протягом 200-річної еволюції цього поняття, воно інтегрувало локальний характер виробництва та трансляції знання та цехову форму захисту корпоративних інтересів.

Університет оформлюється як «ковальня кадрів», як новий цех з виробництва майстрів інтелектуальної праці. Цей вид праці виник набагато раніше, ніж університети, однак тільки у Новий час – в ситуації відходу від натурального господарювання – стає все більш необхідним й ефективним. Але, в той же час в умовах секуляризації суспільного життя, університет прийняв естафету церкви, взявши на себе роль наступника традиції відтворення стабільності та культури.

Університет став центром інтелектуального життя Західної Європи, зберігаючи, інтерпретуючи та транслуючи увесь корпус теоретичного знання та методів їх отримання. Вища освіта була покликана забезпечити стабілізацію якості духовного життя шляхом відтворення необхідної кількості людей, здатних утримувати досягнутий рівень якості. З розвитком університетської освіти інтенсивно тривав процес формування світської інтелігенції.

Головним завданням університетів Середньовіччя була підготовка до теологічної діяльності. Університет за підтримки, під контролем церкви мав навчати правильному прочитанню релігійних текстів, виконуючи тим самим функцію охоронця чистоти доктрини католицизму (лише магістрам дозволялося офіційно дискутувати стосовно релігійних питань та інтерпретувати релігійні тексти). Домінуючою освітньою технологією було читання рукописних книг, переважно релігійного спрямування, що спиралося на поширення грамотності і виникнення друкарства. Але вже це була університетська, а не монастирська підготовка. Вже у XIII ст. університети потіснили монастирі як «центри ученості», залишивши за ними роль центрів релігійно-духовної комунікації. Університет як осередок інтелектуального життя постає одночасно центром життя соціального, економічного та культурного, а міцні зв'язки з церквою, взаємодія з міською та королівською владою залучають його до політичних процесів.

Перші університети прагнули вичерпно насичувати своїх студентів знаннями про три головні сфери світу – сферу мікрокосмосу, або індивіда як тілесної істоти, сферу суспільства та державної влади, сферу божественну з владою церкви. В цій системі ставиться завдання представництва та відтворення через певну сукупність дисциплін знання та знаючих, культури та культурних. Від самого початку суспільна місія університету полягала в обґрунтуванні прав розуму у діалозі з вірою, використанні раціонального мислення та пізнання для розв'язання актуальних суспільних завдань, професійної підготовки фахівців. Завдяки університетам в Європі поширилась культура, заснована на розумі та праві, оскільки вони були продуктом інституалізації процесів раціоналізації й лібералізації суспільного життя, поширення прагматичного погляду на життя.

В. Роут, розглядаючи університет як явище середньовічної європейської культури, зазначає, що університет виступає як «продукт і образ свого часу». Реагуючи на економічні та політичні запити суспільного життя, університет сприяв розвитку цивілізації шляхом відтворення культури, прирощення знань, підготовки професійної та інтелектуальної еліти. Universitas – типовий продукт Середньовіччя. Якщо моделлю шкіл були античні аналоги, то університет не мав свого прототипу. Такого роду корпоративних асоціацій студентів і викладачів з їх привілеями, встановленими програмами, дипломами, званнями не знала античність ані на Заході, ані на Сході [131, с. 58]. Отже, виникнення університету було зумовлено ускладненням функцій суспільного життя Західної Європи, виникненням нових потреб соціокультурного відтворення.

Соціальний розвиток Західної Європи XI ст. характеризується розширенням міст, змінами в духовному житті населення. Ця епоха відмічена також і різким зростанням кількості населення, що зумовило розширення Європи у відвойовану Іспанію, на Близький Схід, королівств і князівств у Західній Європі, міста якої поглинали надлишок сільського населення. Місто, зазвичай захищене стінами, було обмеженим простором, в умовах якого стало можливим випробувати нову форму колективного співіснування – громаду. Місто виявилось соціальною організацією, що випробовувала феодальний лад; перетворилося у лабораторію демократичних форм правління, які потребували законодавчого оформлення. Таким чином, у часи появи перших університетів, Європа переживала глибокі суспільні метаморфози. Розвиток торгівлі, боротьба міст за звільнення від опіки феодалів (Комунальна революція XII – XIII ст.), запровадження міського самоврядування посилювали потребу у висококваліфікованих правниках, а швидке зростання міського населення –

у лікарях. Становленню у структурі середньовічних університетів медичних факультетів суттєво посприяла заборона у 1130 р. католицькою церквою навчання медицині у монастирях.

Виникнувши в часи європейського середньовіччя, університет відразу ж став об'єктом активного політичного ангажування з боку державних і церковних владних структур, які прагнули контролювати джерела знань та процес їх поширення. Зміст, структура, цілеспрямованість, методи і форми трансляції знань формували соціально-політичні орієнтації представників майбутньої еліти, а отже визначали суспільний порядок. Тому владні центри мали стійкий політичний інтерес щодо розвитку університетської освіти. У XI-XIII ст. поглиблюються протиріччя між церковним та світським світами, що проявляється у суперництві між папою та монархами. В Італії це призводить до виникнення двох угруповань: гвельфів та гібеллінів, що змушували міста та князівства присягати на вірність або церкві, або імператору Священної Римської імперії. Присяга на вірність владі більш високого рівня, ніж рівень місцевих феодалів, була способом укріплення міських свобод за рахунок верховної влади (сюзеренів), яка не мала часу, а іноді й можливостей втручатися у повсякденне управління міськими справами. Прямий зв'язок міста з центральною владою зіграв свою роль і в становленні університетів. Для освітнього центру, що виникає в конкретному міському контексті в формі громади зі своїми привілеями й правами, було природнім прагнення підпорядкуватися владі більш високого рівня. І Папа та монархи почали надавати освітнім корпораціям захист, що дозволяло їм перетворюватися в незалежну цехову організацію студентів (болонська модель) або професорів (паризька). Як зазначає Ж. Ле Гофф, середньовічні університети як професійні корпорації прагнули до юридичної незалежності, визнання якої вони домагалися відносно легко з боку державної та церковної влади. Традиція визнання та надання освітнім корпораціям гарантій захисту їх автономії владою була започаткована у 1158 р. імператором Священної Римської імперії Фрідріхом Барбаросою для Болонського університету в указі про імператорські привілеї освітній корпорації міста (*Authentica Habita*) [317, с. 37].

Завдяки своїм школам права та професорам Болонья протягом X – XII ст. стала відомим та популярним освітнім центром Європи, куди приїжджали навчатися студенти з усього католицького світу. Особливо багато було студентів з німецьких земель. Іноземні студенти в місті для відстоювання своїх інтересів та прав об'єднувалися у власні земляцтва. У XIII ст. численні земляцтва злились у дві студентські корпорації: цитрамонтанів (студентів-італійців) і ультрамонтанів (іноземців). Правова невизначеність статусу студентів, мовні бар'єри створювали значну напругу у відносинах студентів та міщан. Тому під час проведення II імперського з'їзду у листопаді 1158 р. у Ронкальї (П'яченці) частина студентів та професорів Болоньї звернулася до імператора Фрідріха I Барбароси за захистом. Прагнучи використати авторитет римського права у політичній боротьбі з папством та феодалами, імператор погодився надати освітній корпорації міста власну протекцію, що відобразилося в указі, який закріпив наступні привілеї:

- 1) свобода пересування студентів та викладачів по всій Священній Римській імперії;
- 2) непідсудність цивільним судам та міській владі: членів освітньої корпорації мали право судити тільки суд професорів або єпископа;
- 3) звільнення членів освітньої корпорації від більшості стягнень в міський бюджет, заборона заарештовувати студентів за борги їх земляків (т. з. право боргової «помсти»).

Порушник цих привілеїв мав заплатити штраф у чотири рази більший, ніж нанесений збиток. Слідуючи цій традиції французькі, англійські та іспанські монархи почали сприяти освітнім корпораціям, оголошуючи власний патронат над ними, офіційно визначаючи їх права та свободи.

Католицька церква теж намагалася не відставати від світських правителів у справі сприяння розвитку університетської освіти, що виражалось в отриманні університетами з XIII ст. привілеїв,

аналогічних імператорським, від Папи Римського. У перші століття свого існування європейські університети фінансово були пов'язані більшою мірою з церквою, ніж зі світською владою. Ще у 1179 р. на III Латеранському соборі було прийнято рішення про резервування в кожному церковному окрузі певної частини доходів у вигляді оплачуваних посад (бенефіцій) для студентів і викладачів теології, церковного права, що у подальшому справило позитивний вплив на розвиток університетів. Ключовим та поворотним моментом у цьому змаганні стало ухвалення 13 квітня 1231 р. Григорієм IX папської булли «*Parens scientiarum*» («Піддані наук»), яка гарантувала університетам Європи автономію від втручання з боку місцевої влади, світських правителів та місцевих єпископів. Булла узаконила, впорядкувала та розвинула вже існуючі академічні свободи та правила, а саме: університети офіційно отримали право самостійно обирати ректора та деканів, формувати навчальні плани та освітні програми, визначати форми та методи навчання, розробляти власні статuti, правила прийому та присудження наукових ступенів. Одночасно буллою визнавались рівноцінними свідчення про складання екзаменів та присудження наукових ступенів різних університетів, що мало полегшати академічну мобільність в середньовічній Європі.

У XIII ст. деякі університетські корпорації за підтримки папства отримали ще більш широке і значиме право – *jus ubique docendi*. Цей церковний привілей уповноважував університет присуджувати академічні ступені, які б визнавались у всьому християнському світі. Разом із цим магістр / доктор отримував право викладати в інших університетах Європи. Першим цей привілей отримав папський університет в Тулузі (1233 р.), а пізніше він був поширений на університети Болоньї (1291) та Парижу (1292) [393, с. 37]. Так, в 1292 р. папа Микола IV надав викладачам Паризького університету привілей переходити та викладати в інших університетах без здачі додаткових екзаменів та отримання дозволу місцевої церковної влади. Такий крок мав чітке політичне значення. Папа Римський цим підкреслював, що лише він і тільки він має владу в християнському світі. Для університету ця подія мала подвійне значення. З одного боку, папський привілей підтверджував монополію університетів у сфері знання, але з іншого – ставив їх в ідеологічну залежність від церкви. Слід відмітити заполітизованість надання цього привілею університетам. Так, один з найстаріших в Європі Оксфордський університет ніколи не отримував такого привілею через свій тісний союз з англійською короною, що не подобалося Ватикану.

Політична кон'юнктура впливала на функціонування університетів з моменту їх виникнення. Так, перший європейський університет з'явився саме у Болоньї зовсім не випадково. Після падіння Римської імперії наприкінці VIII ст., місто отримало від імператора Карла Великого статус вільної самоврядної комуни і через деякий час, завдяки вдалому географічному положенню, перетворилося у великий центр ремісництва, торгівлі і банківської справи, ставши одним з перших острівців капіталістичних відносин у соціальному просторі феодальної Європи. Економічне піднесення міста створило сприятливі умови для лібералізації суспільного життя, розвитку освіти, науки та мистецтв, збільшення чисельності представників творчих і вільних професій. Слід також відзначити ще один вагомий чинник, якому Болонський та інші університети значною мірою завдячують своїм виникненням – це зростаючий інтерес до вивчення римського права, у якому жителі міських громад знаходили в готовому вигляді норми, що регулювали їх торговельні та цивільні відносини. У римському праві були розвинуті торгове та майнове право, сформульоване поняття приватної власності, тобто воно було такою правовою системою, яка відповідала товарно-грошовому господарству. У відродженні римського права і використанні його в своїх політичних цілях була також зацікавлена і світська влада. Ще в X ст. у Болоньї існували численні правові студії, де ґрунтовно вивчалися логіка, риторика та система римського права. Це було обумовлено раннім відродженням міст Північної Італії, відродженням письмового права якраз у тих місцях, де,

починаючи з 1075 р. розгорнулися конфлікти між папством та імперією, відомі як боротьба за інвеституру [76, с. 35]. У цих умовах обидва владні центри намагалися залучити інтелектуальні центри, передусім школи права, на свій бік для обґрунтування власних політичних амбіцій, а тому почали надавати їм підтримку.

Як свідчать історичні джерела, відомий болонський викладач та правник Ірнерій відкрив у місті власну школу права на прохання правительки Тоскани і Ломбардії графині Матильди. Підтримуючи Папський престол в боротьбі проти імператорів, вона була проти запрошення до судів свого князівства правників з Равени, які традиційно займали проімператорські позиції. Тому Матильда забажала мати свою школу права, яка готувала б лояльних до Папства юристів [434, с. 111]. Вибір щодо її відкриття природно пав на Болонью, оскільки місто на той момент мало всі необхідні умови та ресурси: досвід, кваліфіковані викладацькі кадри та розвинену інфраструктуру. Так у 1088 р. Ірнерій відкрив у місті власну школу права. Ще за його життя ця школа об'єдналася зі школою вільних мистецтв, утворивши великий навчальний центр. У 1158 р. болонська освітня корпорація отримала визнання від імператора, наприкінці XII ст. від Папи, а всередині XIII ст. визнати автономію університету змушена була і міська влада.

Специфіка Болонського університету полягала у тому, що значна частина його студентів були дорослими людьми, часто вихідцями зі знатних сімей. На момент вступу до університету вони вже займали ті чи інші адміністративні посади і одержували ренту. Саме вони наймали викладачів, укладаючи з ними контракти, в яких фіксувалася заробітна плата, встановлювався перелік дисциплін, тем, навчальних посібників та ін., тобто в їх діяльності щодо здобуття знань домінував чинник самоорганізації. Студенти могли оштрафувати викладача, якщо він не дотримувався зафіксованих у контракті змісту та структури навчальних дисциплін, уникав під час лекційних занять пояснень складних місць, запізнювався на заняття. Лише у 1350 р. викладачі університету вперше отримали заробітну плату з міського бюджету.

Паризький університет виник пізніше Болонського і якісно відрізнявся від нього. Перш за все іншим було соціокультурне середовище. Якщо Болонья представляла собою великий торговий центр і самоврядне місто, то Париж був королівською столицею і адміністративним центром великої єпархії римо-католицької церкви. Зі зміцнення влади Капетингів у Франції наприкінці XI ст. в місті з'явилися перші школи. Це були як традиційні церковні школи, головною з яких стала школа кафедрального собору Нотр-Дам, так і численні приватні школи, що відкривалися окремими викладачами, які зобов'язані були, принаймні, після 1150 р. отримувати ліцензію на викладацьку діяльність у церковної влади [93, с. 101]. Приватні школи спеціалізувалися на вивченні діалектики, граматики, права, медицини. Наприкінці XII ст. ці школи переживали період розквіту. Швидке, практично неконтрольоване збільшення учнівського контингенту призвело до виникнення низки проблем як матеріального (житло, харчування, навчальні приміщення), організаційного, так і інтелектуального характеру. Зусиллями духівництва та муніципальної влади ці чисельні школи були об'єднані в єдину корпорацію, що мало збільшити організованість навчального процесу. У 1200 р. в результаті безпорядків та жорстких дій правоохоронців освітня корпорація в знак протесту припинила навчальні заняття і пригрозила залишити місто. Король Філіп II Август, не бажаючи втрачати фінансові доходи від перебування в місті студентів, а також прагнучи поширити свій вплив на корпорацію, наказав суворо покарати посадовців, які були винні у надмірній жорстокості. Окрім того, щоб заручитися підтримкою вченої спільноти, король своєю грамотою надав їй статус «університету», а отже незалежність від світської влади та самоврядування, звільнення від податків.

Ще певний час тривала боротьба освітньої корпорації Парижу за автономію проти місцевого єпископа. Проблема полягала у тому, що більшість шкіл, які засновували магістри наприкінці XII ст., географічно знаходилися на лівому березі Сени, тобто поза межами тодішнього Парижу. Там також знаходилося абатство св. Женев'єви, якому на початку XII ст. Папа Римський подарував незалежність від паризького єпископа. Внаслідок цього абатство разом з іншими привілеями отримало право видавати ліцензії на викладання [170, с. 28]. За часів Філіппа II почалося будівництво великого муру – «Стіни Філіппа Августа», яка включила спочатку поселення правого, а протягом 1200-1211 рр. і лівого берега ріки. Абатство таким чином опинилося в міській зоні Парижу, а абат втратив свої привілеї, зокрема право на видачу викладацьких ліцензій, яке було передано єпископу. Одразу після цього починається конфлікт освітньої корпорації з єпископом за ступінь участі останнього в академічних справах. У 1211 р. паризькі магістри звернулися до Папи зі скаргами на те, що представник єпископа безпідставно ув'язнює студентів і магістрів, стягує гроші за видачу ліцензій, вимагає від магістрів присягати йому на вірність. Папський легат підтримав у цьому конфлікті магістрів, заборонивши у 1213 р. канцлеру вимагати присяги, стягувати плату за ліцензії та зловживати правом ув'язнення. Головне досягнення полягало у тому, що відтепер канцлер повинен був видавати ліцензії за участі всіх викладачів теологів, правників і комісії з викладачів вільних мистецтв. Так освітня корпорація отримала одне зі своїх найважливіших прав – присвоєння вчених ступенів. Врешті-решт, паризькі магістри заручилися підтримкою Папи Римського, який гарантував їм академічні свободи. Всі ці зміни були зафіксовані в постанові папського легата Робера де Курсона, підписаній в серпні 1215 р.

У 1229 р. стався новий конфлікт студентів з мешканцями міста та поліцією, в результаті якого загинуло декілька студентів. У відповідь освітня корпорація припинила заняття і продовжувала забастовку два роки. У підсумку в конфлікт втрутився Папа. У 1231 р. папа Григорій IX своєю буллою підпорядкував Паризький університет папському престолу і надав йому незалежність від місцевої духовної та світської влади. У 1252 р. університет отримав право мати власну печатку від папи Іннокентія IV. У свою чергу теологічний факультет університету повинен був відстоювати офіційну доктрину церкви, ставши оплотом схоластичного богослов'я. Церковна влада разом з викладачами розробили вимоги: обов'язкові навчальні програми, суворі іспити, обмеження стихійного створення нових шкіл. Паризький університет був університетом магістрів, тобто федерацією шкіл, в яких магістри, маючи особисту владу над студентами в рамках окремої школи, за допомогою адміністративних органів (рад) колективно керували діяльністю університету, додержуючись загальних правил навчання і складання іспитів.

Перетворенню численних церковних шкіл в Оксфорді у єдину освітню корпорацію «studium generale» в 1167 р. посприяв політичний конфлікт між королем Генріхом II та архієпископом Кентерберійським Томасом Беккетом. Після висилки архієпископа у Францію, прагнучи обмежити підтримку Беккета з боку духовництва, Генріх II заборонив англійцям вчитися і викладати в школах Парижу. Згідно з його указу, всі поїздки англійських духовних осіб на континент та з континенту мали узгоджуватися з королем. Всі духовні особи, що мали земельні володіння в Англії та бажали їх зберегти, мали повернутися до країни протягом трьох місяців. Оскільки студенти і викладачі належали до кліриків, то вони підпадали під дію указу. У відповідь французький король Луї VII розпорядився вислати з Парижа англійських студентів і викладачів [171, с. 187]. Політичні репресії змусили їх повернутися на батьківщину, що сприяло пришвидшенню розвитку Оксфордської освітньої корпорації під егідою англійської корони. Вибір Оксфорда як місця освітньої еміграції теж був не випадковим. Протягом тривалого часу Оксфорд був відомий як одне з улюблених місць відпочинку короля. До того ж, з 1096 р. тут існувала школа

права та вільних наук. Саме тому академічна спільнота, яка осіла в Оксфорді, небезпідставно розраховувала на підтримку короля, що був відомий не лише своєю прихильністю до вченості, а й був зацікавлений у використанні переваг присутності інтелектуалів на своїй території і на своєму боці. Користуючись таким патронатом, освітня корпорація в Оксфорді дуже скоро отримала юридичний статус університету, а сам Оксфордський університет став ідеологічним союзником корони. Наступні монархи всіляко сприяли розвитку університету, тому протягом першого століття існування університет отримав цілковиту автономію від місцевої влади, папської курії та світських судів. Папське визнання і дозвіл на підготовку теологів освітня корпорація Оксфорда отримала в 1214 р. Через свою близькість з короною Оксфордський і Кембризький університети раніше за всіх почали брати активну участь у суспільно-політичному житті. Окрім безпосередньо підготовки кадрів для державної та церковної служби, викладачі допомагали королівській владі у складанні документів, захисті інтересів у папській курії, взаємодії з парламентом, надавали дипломатичні послуги тощо.

Юридична залежність від вищої влади, яка захищала університет від втручання місцевої влади, стала основою для визнання та становлення вищої освіти в Європі. В цих умовах університет виступав вже не слугою, а партнером громади, місцевої влади, з якою ректор повинен був вирішувати повсякденні університетські проблеми. Інституційна автономія була сильною, оскільки університет мав зв'язок з центральною владою, що знаходилася поза містом, частиною якого він був. Члени університету підкреслювали своє положення негромадян міста, підданих університету і підпорядковувалися не місцевій владі, а університетським деканам і ректору [122, с. 25]. Саме завдяки цьому «штудії» змогли стати центрами інтелектуальної свободи. Об'єднання студентів, викладачів, шкіл в єдину освітню корпорацію – університет – автоматично збільшувала їх вагу суспільному житті міської громади, було гарантією взаємодопомоги членів академічного співтовариства, їхнього захисту від утисків з боку місцевих жителів та влади. Оскільки вища освіта через свою обмеженість на той момент була автономною соціальною реальністю, то освітня корпорація автоматично ставала також автономною у системі суспільних відносин.

Середньовічний університет отримував і відстоював власну автономію в якості привілею, який забезпечував політико-правову, економічну, однак не академічну незалежність. У цьому зв'язку його успіх став можливим не стільки як результат освітньо-культурних чи наукових досягнень, скільки в силу свого значення в складній боротьбі зовнішніх сил. Інституційне оформлення університету спиралося на три основні чинники:

- прагнення викладачів до колективної організації для захисту від зовнішнього втручання і потреба в забезпеченні своїх прав через підтримку політичної та/або духовної влади;
- потреба зростаючих міст у великій кількості кваліфікованих правників, лікарів і священнослужителів;
- потреба в інтелектуальній підтримці політичних амбіцій, з одного боку, держави, а з іншого – церкви.

Народження та права університету закріплювалися буллами або грамотами – особливими документами, підписаними римськими папами або монархами. Ці документи закріплювали інституційну автономію (власний суд, система управління, право дарування вчених ступенів, звільнення студентів і викладачів від військової служби, сплати податків). З точки зору права університети політичним рішенням виводилися з політичної, економічної території держави, хоча й залишалися під протекцією монархів. Мережа університетів досить швидко розширювалася. Якщо у XII ст. існувало лише чотири університети в Салерно, Парижі, Болоньї та Оксфорді, то в 1300 р. їх кількість збільшується до 16, у 1400 р. – до 38, а в 1500 р. – до 72 [627, с. 48].

Поява університету сприяла поживленню суспільно-громадського життя, зростанню доходів міських бюджетів за рахунок університетської інфраструктури та студентів. Ось чому міста охоче погоджувалися на відкриття університетів. Відомо, наприклад, що влада спустошеної війною Флоренції відкрила у 1348 р. університет, розраховуючи наповнити міський бюджет і налагодити власні справи. Університетська спільнота в міській економіці виступала, перш за все, споживчим ринком продовольства, ліків, розваг, роль якого для добробуту міст не варто недооцінювати. Так, на початку XV ст. населення Кембриджу складало 5500 осіб, з яких 1500 осіб – університетська спільнота, яка забезпечувала до половини надходжень в міський бюджет [135, с. 12].

Відносини між державною владою та університетом у цей період можна визначити як партнерство. Попри те, що будь-яка влада за своєю природою прагне до поширення свого впливу, підпорядкування соціального простору та інституцій, держава у ті часи не порушувала, а всіляко підтримувала університетське самоврядування та свободи. Так, наприклад, курфюрст герцогства Віттенберг у середині XV ст. спеціальним указом під загрозою штрафів і звільнення заборонив міській владі Гейдельберга втручатися в університетські справи. У численних конфліктах академічної спільноти і міщан Оксфорда корона майже завжди вставала на бік корпорації [100, с. 22]. Головною причиною такої поведінки королівської влади щодо університету було існування реальної альтернативи для останнього у виборі союзників у вигляді католицької церкви з її розвиненою інфраструктурою та, меншою мірою, великих феодалів.

В умовах розпорошення політичної влади між монархом, церквою, місцевими феодалами та муніципалітетами, університет за рахунок лояльності до влади вищого рівня підтримував високий рівень інституційної незалежності.

Університет у будь-який момент міг змінити сюзерена – з Папи на монарха, місцевого феодала чи навпаки. Держава намагалася підтримувати партнерські відносини з університетом, відчуваючи необхідність у такому потужному інтелектуальному союзнику. І це цілком зрозуміло, оскільки цей епіцентр культури в свою чергу виявився носієм неабиякого владного потенціалу – людського інтелекту, здатного здійснювати ефективний вплив на суспільство практично в усіх галузях: політичній, економічній, релігійній і, головне, в освітній. Знання, монополієм володарем яких були університети, було джерелом сили і впливу. До того ж, постійна боротьба з церквою, великими феодалами всередині країни та із сусідніми країнами часто не залишали часу та можливості для монархів втручатися у внутрішнє життя університетів.

На цьому етапі держава не намагалася спрямовувати вектор розвитку університету, для неї важливіше було забезпечити лояльність освітньої корпорації до себе та свого політичного курсу. У цьому контексті надання статусу університету можна розглядати як своєрідні політичні угоди між короною і освітньою корпорацією. Корпорація таким чином забезпечувала легітимність своїх самоврядних привілеїв і свобод, отримувала імунітет та захист з боку королівської влади від зовнішніх втручань, а з іншого, – зобов'язувалася інтелектуально підтримувати монархів у боротьбі проти панування церкви та подоланні відцентрових сил земельної й міської аристократії. Так, наприклад, теоретикам-професорам Паризького університету на початку XIII ст. Париж часів короля Філіпа II, патрона університету, бачився новим Римом, що продовжує прогресивний поступ цивілізації, започаткований у Стародавньому Єгипті та Греції. Спадкоємність влади (*translatio imperii*) таким чином погоджувалася із наступністю пізнання (*translatio studii*). Як відзначав наприкінці XIV ст. канцлер університету Жан Жерсон, звертаючись до короля Карла VI: «Право і обов'язок університету говорити правду королю, давати йому поради, бо чого варті знання без дії?» [457, с. 89]. Іноді такі союзи підкріплювалися щедрими внесками на розвиток університету, але це були одноразові подарунки, а не постійне фінансування.

Фінансування університетів від моменту їх виникнення і аж до початку XIX ст., коли вони були інтегровані в державний апарат, також відображало наявність в європейському суспільстві конкуренції між різними центрами влади. Фінансова підтримка з боку церкви, окремих орденів, королівської влади чи місцевих феодалів ніколи не була оплатою за працю, наприклад за лекційне навантаження викладачів чи написання трактатів. Головним чином фінансова підтримка виступала в якості дарів. Це могли бути грошові суми, звільнення від податків і зборів, дарування землі, надання стипендій для бідних студентів, призначення жалування певній кількості викладачів чи дарування бібліотек. Часто дари корони мали форму привілеїв: університету віддавались доходи від винного мита чи від операцій із купівлі-продажу землі в даній місцевості. Якщо протягом XII-XIV ст. головним джерелом фінансування університетів виступали церковні бенефіції, то пізніше головною статтею доходів стала плата за навчання (*collecta*), а також плата за екзамени і дипломи про вчені ступіні. Слід також відміти суттєву різницю у структурі джерел фінансування різних факультетів. Якщо на вищих факультетах (теології, права та медицини) практика стягування плати за навчання була рідкою, а їх викладачі отримували жалування від церкви, міста та світської влади (грошима або бенефіціями), то дохід викладачів найчисленішого артистичного факультету майже повністю формувався за рахунок плати за навчання.

Незважаючи на те, що автономія університету в цей час була широкою, дуже часто відбувалися прямі політичні втручання світської чи духовної влади в навчальний процес. У перші декілька століть з моменту появи університетів церква мала домінуючий вплив на організацію їх внутрішнього життя, що визначило схоластичність, консервативність змісту освіти. Викладання в середньовічних університетах носило догматичний характер. Навчальним матеріалом, як правило, слугували праці визнаних церковних діячів та відреценовані церквою праці античних мислителів, які зачувалися на пам'ять. Завдання вчених-професорів зводилося до їх точного відтворення та підтвердження цих текстів новими даними з життя. У навчальному процесі домінував культ цитат, механічне зачування текстів, зневага до практичного досвіду, теоретичні диспути [509, с. 228]. Лінійна побудова матеріалу та уніфікація навчальної літератури були спрямовані на трансляцію єдиної істини. Такі риси університетської освіти та моделей наукового пізнання, які формували інтелектуальну еліту Західної Європи, були орієнтовані на консервацію існуючого суспільного порядку і тим самим зміцнення позицій церкви.

Самі університети та викладачі також не були схильні до нововведень. Високий соціальний статус, близькість до владних центрів, консервативність навчання та фактична відсутність науки як обов'язку позбавляли університетську систему інституційних стимулів до модернізації. Водночас динамічне суспільне життя, породжуючи нові відносини, потреби, вимагало відповідних змін і в змісті освіти, які гальмувала церква. У цьому контексті державна влада все частіше ставала ініціатором модернізаційних змін в університетській освіті. Так, наприклад, вийшло з вивченням медицини та права. Виходячи з етичних та релігійних міркувань, церква забороняла «пролиття крові» і розтин людських трупів. Як наслідок, вивчення медицини в середньовічних університетах носило суто теоретичний характер і формувало у студентів поверхневі уявлення про будову людського організму [315, с. 47]. Водночас поширення в Європі нових хвороб, медичні потреби зростаючих міст диктували необхідність розвитку медичних знань та практики. Реагуючі на ці виклики, монархи почали безпосередньо втручатися у підготовку медиків в університетах. Перші розтини померлих у Західній Європі стали відбуватися в найбільш прогресивних університетах – Салерно і Монпельє, з особливого дозволу монархів вже у XIII – XIV ст. Так, у 1238 р. імператор Фрідріх II дозволив медичному факультету Салернського університету проводити розтин трупа один раз на 5 років. У 1376 р. Людовік, герцог Анжуйський, наказав суду

віддавати університету в Монпельє один труп на рік для наукових дослідів. Ці два університети досить швидко стали одними з найбільш прогресивних закладів медичної освіти в Європі. За підтримки монархів, у Монпельє в навчальний процес була запроваджена обов'язкова лікарська практика та практичні заняття.

Але найбільше державну владу цікавило вивчення права в університетах, що мало важливе значення для централізованих монархій, що активно формувалися. Від початку католицька церква активно підтримувала вивчення канонічного права, при цьому розглядаючи римське (цивільне) право як шкідливе. Тому церква безпосередньо фінансувала факультети та кафедри канонічного права, виділяла бенефіції для викладачів та студентів. У той же час монархи побачили практичну користь від викладання римського права, вбачаючи у ньому інструмент політичної боротьби [203, с. 155]. В обмін на привілеї та фінансову підтримку вони вимагали, щоб університети, спираючись на норми римського права, теоретично обґрунтовували верховенство світської влади, розширення королівської юрисдикції. Як наслідок такої політики, у Франції, Німеччині, Англії, Італії кафедри та факультети цивільного права отримували певну державну підтримку. Одночасно світська влада втручалася у зміст навчальних курсів, прагнучи посилення їх практичного компоненту.

Церква прагнула втримати університетську освіту під своїм впливом. Ватикан був офіційним покровителем багатьох університетів. З 79 університетів, які виникли в Європі до 1500 р., 50 були засновані папами. Церква тримала в університетах представників – канцлерів, які знаходилися у прямому підпорядкуванні архієпископів. Папство прагнуло особисто керувати університетами в обхід місцевої світської та духовної влади. Лише папа Гонорій III (1216-1227) за 10 років свого правління 82 рази втручався у справи Паризького університету, Григорій IX (1227-1241) видав 46 розпоряджень щодо університетських справ, Олександр IV (1254-1261) – 87 розпоряджень [73, с. 28]. У конфліктах університетів і місцевої влади Папа майже завжди був на боці університетів, що сприяло їх все більшій економічній та адміністративній автономії. У цьому зв'язку підтримання автономії університетів було для Риму не метою, а засобом затвердити в них свій вплив.

Католицька церква активно сприяла розвитку університетів, вбачаючи в цьому для себе практичну користь. По-перше, папство прагнуло посилити світоглядні позиції католицизму шляхом раціонального обґрунтування в умовах поширення у Західній Європі різних релігійних вчень, орденів та рухів. Раціональні знання і філософські конструкції мали надати релігійній істині цілісну і систематичну форму, виключити її критику. По-друге, університети розглядалися як інтелектуальні союзники у ідеологічній боротьбі зі світською владою. По-третє, університети були центрами підготовки висококваліфікованих священнослужителів. Таким чином церква прагнула поставити інтелектуальний потенціал університетів на службу власним інтересам. Однак університети раннього Середньовіччя за програмою, організацією та методами навчання грали роль світської альтернативи церковній освіті. Незважаючи на всю схоластичність університетської освіти, університети справедливо вважалися «острівками вільнодумства, демократії та свободи».

У відносинах з церквою основою автономізації університетів стала концепція «двох істин», яка остаточно сформувалася в межах схоластики в XIII – XIV ст. Відповідно до неї, у світі існує два різні типи знання – надприродне (божественне), дане людині у Біблії та працях авторитетних «батьків церкви»- та природне, що є наслідком процесу пізнання людиною навколишньої дійсності. Оскільки ці різні типи знань мають різне джерело, різняться й способи їх отримання та інституції, які за це відповідальні. Основний шлях залучення людини до світу божественної істини – це віра, за яку відповідальною є церква. Природне знання породжується розумом, наукою, що є місією і сферою діяльності університету. Розум і віра є двома рівноправними й незалежними

шляхами відкриття істини, а отже церква не повинна втручатися в університетську освіту і нав'язувати вченим та студентам власні погляди та методи пізнання.

Під час Реформації вища освіта стала ареною суперництва представників протиборчих таборів. У створенні нових та реорганізації вже існуючих університетів активну участь приймали як католицька церква, так і діячі Реформації. Більш того, Реформація як суспільний рух значною мірою була започаткована в стінах університетів як відносно незалежних публічних майданчиках. Мартін Лютер, вивішуючи 31 жовтня 1517 р. на дверях церкви у Віттенберзі свої 95 тез проти індульгенцій і запрошуючи до дискусії, виступав не як політичний чи церковний діяч, а як університетський професор. Церковні реформатори у більшості своїй були університетськими теологами, яких захищали академічні права та привілеї.

Внаслідок Реформації університети значною мірою втратили свій глобальний характер і збільшили свою конфесійно-локальну прив'язаність. Як зазначає А. Ржевська, протягом XVI-XVII ст. університет виступав засобом ведення релігійних війн в Європі. В процесі ідеологічної боротьби адепти різних віросповідань не в останню чергу прагнули створити свої власні освітні інституції, насамперед університети, які одночасно ставали інтелектуальними центрами певного конфесійного простору [460, с. 72]. В усіх виникаючих національних державах світська влада використовувала університети як засіб пропаганди своїх власних ідей та вірувань, а також як школи підготовки лояльної та компетентної державної бюрократії. Першим бастіоном Реформації в системі вищої освіти в Німеччині став реорганізований М. Лютером Віттенберзький університет. Цей та інші протестантські університети у XVI ст. вийшли з-під контролю Ватикану й підпорядкувалися світській владі. В Англії Оксфордський і Кембризький університет зайняли позицію корони і новопосталої англійської церкви, ввівши обмеження для католиків при вступі.

В умовах, коли новопосталі протестантські церкви у Скандинавії, Великій Британії, німецьких князівствах шукали захисту і підтримки у світської влади почалася явна переорієнтація університетів з церкви на державу як головного союзника. У католицькій частині Європи (Іспанія, Франція, Італія) світські володарі, скориставшись ослабленням позицій церкви, також збільшили свій вплив на університетську освіту. Таким чином, релігійний поділ університетів сприяв їх націоналізації. У свою чергу перетворення університетів з космополітичних установ на національні освітні центри лише посилювало відмінності у структурі, змісті, організації навчального процесу католицьких і протестантських університетів європейських країн.

Переорієнтація університетів з церкви на державу первинно розпочалася в німецьких землях. Саме тут в XVI-XVIII ст. була досягнута найбільша в Європі щільність університетів, кожен з яких мав вплив на доволі невелику територію того чи іншого князівства, а тому потребував підтримки його правителів [14, с. 118]. До того ж, внаслідок Реформації політично роздроблена Німеччина опинилася розколотою і релігійно – на протестантський Північ і католицький Південь. Університети північної Німеччини, які перейшли у протестантську приналежність, втратили фінансову підтримку католицької церкви. Це ставило їх в сильну залежність від місцевих князів та міст, сильніше прив'язувало їх до конкретної територіальної влади.

Разом із тим, наприкінці Середньовіччя зростає політична роль університетів та їх інтегрованість з державними інститутами. Ж. Ле Гофф підкреслює, що процес зміцнення університетів був частиною еволюції, що перетворювала великі університети в політичну силу кінця Середніх віків. Вони відгравали активну роль, виходячи інший раз на перший план у боротьбі між державами; ставали театром, на сцені якого розігрувалися найжорстокіші кризи і конфлікти, оскільки університетські нації тепер все більше надихалися національним почуттям, а самі університети інтегрувалися в нові структури національних держав [357, с. 104].

Новий час характеризується посиленням впливу держави на систему освіти та послабленням позицій церкви. Порівняно з Середньовіччям, місце, статус вищої школи кардинально змінюється. Вища школа, як «ковальня кадрів» для державної та церковної служби у боротьбі світської та церковної влад, мала стратегічне значення. А тому не випадково, що серед усіх рівнів системи освіти держава спершу взяла під контроль вищу школу. Початкова та середня освіти залишалися під впливом та урядуванням церкви до XIX ст.

З Вестфальського миру 1648 р. починається тривалий процес одержавлення (націоналізації) вищої освіти, що завершується остаточно лише в XIX ст. Інституціональна автономія урізається. Незалежно від того, перетворювались університети в апологетів конкретної доктрини (як це було під час Реформації) чи вони приймали активу участь в суспільній модернізації націй XIX ст., вони брали на себе службову роль, отримуючи фінансування від верховної влади і вже не виступаючи, як це було в Середньовіччі, у якості партнерів тих чи інших соціальних інститутів чи спільнот. Чим сильнішою і впливовішою у системі соціальних відносин ставала держава, тим тісніше відбувалася взаємодія держави та вищої школи. Фактично, у Новий час університети «націоналізуються», а викладачі набувають статус державних службовців. З тих часів наукова свобода гарантується тільки в технологічній формі, у вигляді свободи розробки курсів, оскільки держава не зважилася на втручання безпосередньо в сам інтелектуальний процес.

Середньовічні університети могли демонструвати вірність конкретному співтовариству, громаді. Університет вільно обирав свою приналежність – до міста, церкви чи монарха. У Болоньї XIV ст. професори та студенти завжди були готові переїхати в інше місто, якщо відчують себе ущемленими місцевою владою. У Новий час, коли вища освіта стала частиною державної системи, така можливість переміщення стала неможливою. Вірність зберігалась скоріше до роботодавця, до держави, чийм інструментом і був навчальний заклад, ніж до університету, як центру автономної влади: таким центром він більше не був.

У політичному вимірі Вестфальський мир зафіксував утворення системи національних суверенних держав. Як наслідок, провідна роль у формуванні національної та культурної політики в межах державних кордонів переходила від компетенції церкви до відання світської влади, яка уособлювалась в суверенних монархах. Відтепер кожна держава мала беззаперечне право та легітимні можливості в стінах своїх університетів займатися провадженням власної освітньої політики [177, с. 91]. Відповідно, відбулася зміна ідеалів людини: на зміну ідеалу універсальної, інтернаціональної особистості приходить національне виховання, яке підтримували європейські монархи. Поряд з латиною у навчанні почали використовувати національні мови. Монархи прагнули консолідувати свою владу над фізичним простором власних країн, кордони яких були ще нестабільні, а національна самосвідомість населення слабкою. У цих умовах найоптимальнішою ідеологічною стратегією укріплення королівської влади стало запровадження національного виховання в університетах, головним завданням яких у ті часи була підготовка державних службовців та священнослужителів. Можна впевнено констатувати, що університети як «кузні» управлінських кадрів відіграли значну роль в самому процесі укріплення королівської влади в Західній Європі на початку Нового часу. Юристи були ключовими фігурами всієї структури цієї влади, а теологи займали не лише вищі церковні, але і значимі державні посади, нерідко здійснюючи вплив на політику правителів. Результатом діяльності юристів на службі монархії ставало генерування великої кількості статутів, указів. Це сприяло переходу від традиційних і ситуативних управлінських практик до створення постійних, регулярно діючих центральних органів влади. У підсумку через збільшення регулятивно-нормативної ролі держави відбувалася централізація територіальної влади і оформлення сталих інститутів управління.

Запровадження національного виховання мало своїм наслідком формування почуття патріотизму – любові до батьківщини, народу. Оскільки у ті часи поняття «держава» у сучасному трактуванні (як система органів публічної влади) не існувало, то державна влада у суспільній свідомості асоціювалася, передусім, з особистістю монарха та його сім'єю, що відповідало поширеній тоді у Європі правовій концепції династичної держави. Патріотизм означав відданість королю. За нормативний взірець був обраний відроджений ідеал громадянина давньогрецького полісу як суспільно корисної особистості, що поважає закон, є толерантною та лояльною до існуючого суспільно-політичного ладу. Таким чином, підготовка національно свідомих, патріотично налаштованих кадрів для державної та церковної служби зміцнювало централізацію королівської влади, сприяло процесам завершення об'єднання країни.

Так, з Нового часу навчання в університетах Франції стало здійснюватися поряд з латиною французькою мовою. У 1539 р. король Франциск I видав ордонанс, який остаточно закріпив використання французької мови в офіційних документах і адміністративних органах [362, с. 118]. Після цього французька мова почала поступово поширюватися в академічній сфері. Хоча університети значною мірою залишалися приватними корпораціями, але «особливі відносини» з монархією та запити студентів, значна частина яких після навчання становилися державними службовцями, змушували рахуватися з політикою корони. Вже через століття французькою писалася абсолютна більшість наукових праць та викладалося до половини навчальних дисциплін. У той час французька мова представляла королівську владу, яка використовувала її у політичних цілях. Мовна централізація – поширення єдиної мови та ідентичності на території всієї країни – слугувала політичній централізації, формуванню єдиної політичної нації. Тим самим, розмиваючи контури регіональних культур, ідентичностей, університетська освіта, яку отримували переважно представники місцевих еліт, послаблювала культурну основу автономних регіонів (Бургундія, Нормандія, Бретань, Гасконія, Пікардія) та сприяла їх інтеграції в політичний простір країни.

Відносини держави та вищої школи вже і були нерівноправними, оскільки університети все більше ставали залежними, насамперед фінансово, від світської влади. Держава, поступово набуваючи статусу основного джерела фінансування, крок за кроком наступала на древні привілеї університетів. Протягом XVI – XVIII ст. значна частина податкових привілеїв університетів були відмінені, на них стала поширюватися дія королівських указів та рішень парламентів. Паралельно з процесами укріплення королівської влади і створення абсолютистської держави здійснювалися спроби встановити не формальний чи протекторський контроль держави над вищою школою, а реальний – через інструкції та декрети урядових органів. Стратегічний перелом у відносинах держави та університету проявився у тому, що з XVI ст. в німецьких князівствах, а з XVII ст. скрізь у Європі затвердження світськими правителями статутів університетів та факультетів, ректорів та деканів на посадах стало загальним правилом [522, с. 173]. І все ж таки ці форми контролю носили недосконалий характер, централізація через супротив церкви була досить слабкою, що дозволяло університетам часто ухилятися від виконання урядових рішень. Світська влада втручалася в університетське життя або через особисту участь правителя та укази або через направлення королівських інспекцій. Поширеною була практика різного роду компромісів. І хоча вимоги влади іноді вступали у конфлікт з традиційними корпоративними привілеями, у більшості випадків досягнуті компроміси задовольняли обидві сторони. Як для держави, що набирала сили, так і для церкви з її різними конфесіями, було очевидним, що привілеї, отримані університетами в Середньовіччя, за один момент відмінити неможливо. До цього слід додати, що королівська влада у процесі боротьби з великими феодалами за об'єднання країни прагнула заручитися підтримкою як економічних (міст), так інтелектуальних центрів (університетів), що зумовлювало схильність

державної влади до пошуку компромісів з важливими соціальними акторами і силами, зокрема університетами. Останні отримали певну політичну суб'єктність. Так, після вступу на англійський престол Якова I Стюарта англійські та шотландські університети отримали представництво в парламенті. У XVII-XVIII ст. таке ж право отримали ірландські університети. Цим правом більшість з них користувалася до реформи виборчої системи 1884 р. Оксфорд та Кембридж, які отримали право делегувати у Палату громад 5 депутатів у 1603 р., користувалися ним майже 350 років. Паризький університет мав представництво у Генеральних Штатах та національних соборах церкви у Франції. Уппсальський та Лундський університети мали представництво у шведському риксдазі. Таке представництво підкреслювало зростаючий вплив університетів як інтелектуальних центрів та союзників королівської влади на суспільне життя в умовах зміцнення станово-представницьких монархій, а пізніше – абсолютизму. У цьому відношенні, незважаючи на опіку з боку держави та церкви, крихка, але суттєва, незалежність університетів зберігалася протягом всього раннього періоду Нової історії.

Нову модель відносин між університетом і державною владою у зазначений період можна визначити як систему патронату, що охоплює XVI–XVIII ст. Університети функціонували ще поза системою державного управління, водночас вже рухаючись у форваторі політичної волі монархів. Держава підтримувала університет саме як самоврядну корпорацію, не прагнучи перетворити її на державну структуру, а викладачів – на державних службовців. Організаційний зв'язок з державною владою, як правило, обмежувався призначенням монархом головних посадових осіб університету та свого представника у ньому.

В умовах патронату держава скоріше прагнула спрямовувати, «опікати» вектор діяльності університету шляхом зовнішнього контролю, але не втручалася у внутрішньоуніверситетське життя, організацію навчального процесу. Зміст і перелік курсів, організація навчального процесу, методи викладання, як і раніше, залишалися прерогативою університетської адміністрації. Не існувало державних органів, які б опікувались б розвитком освіти. Університети розглядалися владою як власники «корисних знань», які могли допомогти керувати суспільними справами більш ефективно, а тому держава все частіше зверталася до їх послуг. Значення знань, що вироблялися і передавалися у стінах університетів, полягало в можливості їх використання, з одного боку, для потреб державного управління та національного будівництва, а з іншого боку, для політичної соціалізації громадян шляхом формування спільної ідентичності та культури. Хоча університети значною мірою залишалися приватними корпораціями, але «особливі відносини» з монархією та запити студентів, значна частина яких після навчання становилися державними службовцями, змушували рахуватися з політикою корони. З метою задоволення державних запитів в університетах запроваджувалися нові практичні дисципліни, відкривалися кафедри, які безпосередньо фінансувалися державою і готували потрібні їй кадри. В цілому університет залишався автономною інституцією, однак через корпоративну закритість та опір освітнім змінам не міг та власне й не прагнув охопити все теоретичне і прикладне знання свого часу.

Зміну балансу впливу між державою і церквою на розвиток університетів відображає і статистика: якщо у XIII ст. з 12 заснованих університетів лише два були створені королівськими указами (Неаполь та Саламанка), решта були утворені папськими буллами, то у XVII ст. серед 28 новостворених університетів лише 4 були відкриті папськими указами [567, с. 58]. Більшість університетів, заснованих у XVII–XVIII ст., відкривались з ініціативи світської влади, яка виділяла кошти на будівництво корпусів, оплату праці викладачів, надання стипендій. Водночас розвиток університетської мережі в середині національних кордонів розглядався монархами скоріше як крок назустріч освітнім потребам регіональних еліт, інструмент прищеплення їм єдиної політичної

ідентичності, поліпшення іміджу окремих монархів, а не як державна компетенція. Університети ставали центрами прищеплення молодому поколінню привілейованих станів патріотичних та вірнопідданських орієнтацій. Монархи не випадково «йдуть до вчення», стають «просвітниками», опікуються розвитком освіти та науки: у рості в суспільній свідомості авторитету освіченості вони шукають свою вигоду. Віднині, як сформулювала австрійська імператриця Марія-Терезія, освіта – це і є політика. У декреті про освітню реформу 1772 р. в Австрії освіта проголошувалася справою державної ваги, а головною метою виховання, поряд з традиційним формулюванням виховувати „добрих християн” визначалося формування „корисних громадян” [381, с. 285]. Відтворення культури й освічених громадян все більше перетворюється у важливий механізм централізації влади в руках монархії – освіченої і абсолютистської, щоб мати змогу освічувати громадськість.

В умовах, коли поняття «нація» охоплювало лише представників привілейованих верств суспільства, вища освіта та особливо її ідеологічний потенціал виступали могутнім інструментом політичної інтеграції нації і адміністративного простору країни.

Концепція «просвітленого абсолютизму», яка була популярна у суспільно-політичній думці XVIII ст., була тісно пов'язана з уявленням про те, що монархічна абсолютистська влада для ефективного суспільного управління має спиратися на розумні закони, виконання яких потребує кваліфікованих виконавців – чиновників, військових, священників, вчителів та інженерів, які б володіли сучасними знаннями і були готові виконувати належним чином директиви верховної влади [151, с. 153]. Державна влада таким чином ставала зацікавленою в існуванні університетів, які здійснювали підготовку таких фахівців. Результатом цього стало прагнення держав пов'язати державну службу з університетською освітою. Одним з перших прикладів такої прив'язки стало встановлення в 1655 р. у Швеції вимоги, щоб студенти навчались в університетах з метою подальшої кар'єри в королівській адміністрації. Ще раніше, у 1630-х роках, за наказом шведського короля в університеті м. Упсала була створена кафедра політичних наук, яка мала готувати чиновників для державної служби. У 1662 р. в Гейдельберзькому університеті за кошти князівства була відкрита кафедра для підготовки юристів для потреб держслужби.

Іншим прикладом використання шведською монархією університетів для просування в них «корисного знання» стала університетська реформа 1749 р., коли факультети 4 шведських університетів були замінені на 5 дисциплінарних областей, які відповідали 5 міністерствам [146, с. 110]. Окрім зміни структури, реформа передбачала модернізацію змісту освітніх програм, посилення їх світоглядних і професійних компонент. Нові дисципліни, окрім сприяння потребам держслужби, повинні були посилити лояльність до правлячої династії.

У XVIII ст. аналогічні заходи, спрямовані на те, щоб пов'язати державну службу з університетами, були реалізовані владою Пруссії (1723), П'ємонта (1729), Австрійської імперії (1774). У 1802-1804-х рр. в рамках масштабної освітньої реформи зв'язок між державною службою та вищою освітою законодавчо закріпила і Російська імперія. В університетському статуті 1804 р. університет визначався як ВНЗ, у якому молодь готують для вступу на державну службу («приготовляється юношество для вступлення в різні звання государственной службы»). Паралельно з цими заходами збільшувався і державний контроль над діяльністю університетів, які, проте, залишалися переважно приватними самоврядними корпораціями. Німецький дослідник Ф. Рінгер так описує зближення монархії і університету в умовах просвіченого абсолютизму: «монарх-реформатор прагне розвивати співпрацю з найбільш освіченими своїми підданими заради взаємної вигоди. Він пропонує університетам фінансову підтримку і надає їм дозвіл на прийом екзаменів на держслужбу. У результаті монарх отримує кваліфікованих і лояльних службовців, а університетські викладачі матеріальну підтримку та суспільний авторитет» [268, с. 206].

Якщо перші п'ять століть свого існування європейські університети не носили відкритого елітарного характеру і мали відносно демократичні правила прийому (освіту поряд з вихідцями із привілейованих станів мали змогу отримати діти міщан, купців), то у XVII-XVIII ст. відбувається низка суттєвих змін. У цей період можна виділити такі найважливіші тенденції, як посилення впливу держави і зменшення ролі церкви, обмеження автономності цих закладів і зміну соціального складу студентства, серед якого, через удорожчання навчання, починають домінувати представники дворянства та буржуазії, що сприяло перетворенню університетів на елітарні навчальні заклади. Наприкінці XVIII ст. кожен другий студент був вихідцем з аристократичної сім'ї, а кожен третій – з заможних верств третього стану. Про елітарність університетської освіти в Європі в цей час свідчить і рівень охоплення навчанням молоді. Так, у Німеччині та Італії в університетах навчалось близько 1,7% молоді відповідного віку, у Франції – 1,2%, у Польщі та Великій Британії – 0,2%.

Мережа університетів поступово зростала. Напередодні Великої французької революції в Європі нараховувалося 142 університети, з яких 34 – в німецьких князівствах, 26 – в італійських державах, 25 – у Франції, 23 – в Іспанії, 12 – в Австрійській імперії, 6 – в Нідерландах, 5 – в Шотландії, 4 – в Скандинавії, по 2 – в Англії та Російській імперії (Києво-Могилянська академія та Московський університет), по одному – в Ірландії, Португалії і Швейцарії.

У XVII-XVIII ст. розвиток економіки на базі мануфактурного виробництва, бюрократизація державних систем, прогрес в техніці та інженерній справі, інституціоналізація науки як професії та суспільної потреби, Просвітництво як масштабна ідеологічна програма – все це пред'явило нові вимоги до підготовки професіоналів. Хоча університети зробили певний внесок у розвиток теоретичної наукової думки, у більшості своїй вони не змогли адекватно відреагувати на нові запити. Стара програма більшості університетів не відповідала новому рівню наукового знання.

Протягом всього XVIII ст. університет переживає глибоку кризу. Релігійно-схоластичний і чисто теоретичний характер університетської освіти робив її ізольованою від практичних потреб, нових галузей знання, від запитів суспільства, що поступово трансформувалося від феодального до індустріального. Через закриті корпоративність і відірваність від потреб життя на межі XVIII-XIX ст. університет як інтелектуальний центр настільки втратив довіру й авторитет в очах громадськості, що європейські правителі вважали цю інституцію або недоцільним анахронізмом, або такою, яку належить повністю підпорядкувати державі. До середини XVIII ст. більшість європейських університетів настільки занепали, що в них нараховувалося по декілька сотень студентів, кафедри часто успадковувалися, а вчені ступені продавалися. Головні інтелектуальні та суспільні рухи епохи Просвітництва розвивалися поза університетами. Одним з головних проявів кризи університету стало значне падіння чисельності студентів. Протягом XVIII ст. чисельність студентів в Німеччині зменшилась в 1,5 рази, в Іспанії та Франції – в 2 рази, в Англії – 2,5 рази.

Зростаючий тиск абсолютизму на академічні свободи університету в епоху Просвітництва тим самим окреслив шлях його модернізації, який полягав у перетворенні університету з середньовічної корпорації на державний заклад, що ставило його на службу суспільству та державі. Такий модернізований університет, знаходячись на повному державному забезпеченні, водночас користувався б широкою автономією задля досягнення високого рівня навчального процесу, наукових досліджень. Прикладами такої модернізації вже наприкінці XVIII ст. слугували створений у 1694 р. пруським урядом університет в Галле та заснований у 1734 р. англійським королем і одночасно курфюрстом Ганновера Георгом II Геттінгенський університет.

Модернізований університет в Геттінгені став найкращим прикладом позитивного впливу державного втручання в університетську сферу. Принципи функціонування нового університету

були втіленням ідеального балансу академічної автономії та державного контролю. Модернізація торкнулася всіх сфер університетського життя – організації навчального процесу і змісту освітніх програм, системи управління, внутрішньої структури та відносин. На відміну від старих університетів професора в Геттінгені призначалися, повністю забезпечувалися державною владою. Університетській корпорації залишили традиційні привілеї – свободу викладання, власний суд, звільнення від цензури, платні лекції. Призначеним професорам також надавалося звання державного радника. Заняття наукою та викладання стали головними обов'язками викладачів. Контроль над університетом та розподіл коштів між факультетами взяла на себе влада князівства. Однією з головних новацій в навчальному процесі стало запровадження нової форми занять – семінарів. Наприкінці XVIII - на початку XIX ст. це був найкращий університет в Європі.

Політичні наслідки французької Революції й завоювань Наполеона в буквальному сенсі спустошили університетський пейзаж Європи. Якщо у 1789 р. на її території функціонувало 142 університети, то до 1815 р. таких залишилось лише 83 [15, с. 238]. У Франції революція знищила університети декретом від 17 серпня 1792 р., проголосивши про закриття всіх освітніх корпорацій. Влада молодій республіці небезпідставно розглядала університети як осередки феодальної реакції і реставрації монархії Бурбонів. На зміну 22 університетам, які були розпущені, в 12 містах прийшли модернізовані спеціальні школи та факультети, які діяли під управлінням і наглядом держави. Революційний Конвент проголосив державну монополію на освіту. У Німеччині були закриті 18 із 34 університетів, а в Іспанії 10 з 25 вишів підтримували функціонування.

Однак, попри ці кризові явища у функціонуванні університету, саме революція надала потужний імпульс для формування концепції сучасного університету, яка є продуктом національної державності, а не середньовічної культури. Ця концепція, заснована на інтелектуальній діяльності німецьких філософів від Канта і Фіхте до Шлеєрмахера і Вільгельма фон Гумбольдта, відносно нова і виникла одночасно з піднесенням національних прагнень і зростанням значення держави в XIX ст., започаткованих Великою Французькою революцією. Саме політичні чинники – революційні потрясіння та наполеонівські війни – стали каталізаторами радикального перегляду концепції функціонування університету. Честь створення нової концепції належить прусському державному діячу Вільгельму фон Гумбольдту, який зумів переконати короля Пруссії Фрідріха Вільгельма III заснувати у Берліні в 1810 р. університет, опираючись на ліберальні ідеї. Серед численних проєктів університету Гумбольдт обрав єдиний неурядовий проєкт філософа Ф. Шлеєрмахера і тим самим увів наукове знання в місію університету. Середньовічний університет опирався на те, що істина відома і остаточна; її слід старанно засвоїти і вивчити. За переконанням модерного університету, істину необхідно шукати і до цього готувати студентів. На думку Гумбольдта, головна функція університету полягає не в тому, щоб транслювати визнане і безпосередньо готове «до споживання» знання, як це відбувається у випадку шкіл та коледжів, а в тому, щоб демонструвати сам процес отримання цього знання, стимулювати в умах студентів ідею науки. Його проєкт освітньої реформи містив три головні принципи майбутнього функціонування модернізованої університетської системи:

- забезпечення трьох академічних свобод – свободи викладання, наукових досліджень та навчання;
- єдність навчання та дослідження – необхідність не лише передавати відомі знання, а й створювати нові шляхом наукового пошуку, в який залучені викладачі та студенти;
- єдність науки як сукупності всіх наукових дисциплін – в університеті мали бути представлені увесь спектр галузей знання з акцентом на фундаментальні закони науки, методології та процесу пізнання.

Концепція університету Гумбольдта ґрунтувалася на двох поняттях – «Wissenschaft» (наука) і «Bildung» (формотворення, виховання людини). За своїм внутрішнім змістом університет виступає генератором духовності нації. Мислитель вбачав в університеті, з одного боку, моральну душу суспільства, а з іншого – джерело пошуку наукової істини. Сутністю університетської освіти є навчання через дослідження, у процесі якого вчені повинні залучати до науково-дослідницької діяльності студентів. Таке поєднання науки з навчальним процесом сприяло поглибленню знань, їх передачі й розповсюдженню, відтак піднімало не лише рівень науки й освіти, а й загальний рівень культури суспільства. Вища освіта розглядалась, таким чином, як суспільне благо, як те, що вносить свій важливий внесок в життя суспільства, а тому заслуговує на підтримку. Через непопулярність слова «університет» та низький авторитет його як освітньої структури на початку XIX ст. Гумбольдт, представляючи свій проект реформування освіти Пруссії, вдався до перифрази «вищі навчальні заклади» [293, с. 69]. Так виник Берлінський університет, в якому методи та зміст навчання та відносини з владою характеризувались тим, що можна було б назвати «свободою». Згідно з Гумбольдтом, у держави перед вищою школою є тільки два обов'язки: захист її свободи й призначення професорів.

Велика французька революція не лише знищила старий феодально-монархічний порядок, а й сприяла завершенню формування нового типу державності – національної держави. З його формуванням змінилися й відносини між державою і вищою школою. Патронат трансформувалася у патерналізм. Якщо відносини патронату передбачали напівзалежність університету від державної влади, збереження часткової самостійності, перш за все в організації внутрішнього життя, то патерналізм означав тісну інтеграцію вищої школи до апарату світської держави та регламентацію внутрішньоуніверситетського життя бюрократією. Революційні катаклізми супроводжувалися зламом всієї системи феодальної власності і привілеїв, включаючи ту частину, яку університети використовували для самофінансування. В умовах, коли ці автономні джерела фінансування повсюдно почали замінюватися державними коштами роль держави у вищій освіті стала домінуючою. У зв'язку із цим корпоративна автономія університетів поступалася політичним інтересам держави. Перехід до відносини патерналізму означав, що відтепер саме держава стала керувати діяльністю вишів і ставила їм завдання: зміст освіти, вимоги до викладачів, структура та кількість вузів повністю визначалися урядом. За вищою школою визнавалося право лише на процедурну автономію – можливість самостійно визначати способи досягнення встановлених державою пріоритетів і завдань. Виші втрачали свої традиційні привілеї, право власного суду і економічну незалежність, однак зберігали право самоврядування. При визначенні параметрів функціонування вищої школи державна бюрократія вже керувалася не традиціями чи неформальними правилами, які діяли в академічному середовищі, а державними інтересами та потребами. У політичному вимірі вища школа перетворилася з привілейованої самоврядної корпорації вчених на державну інституцію, органічно інтегрувавшись в ідеологічний проект «національна держава». Одержавлення системи вищої освіти дозволило владі не лише зламати закостенілий устрій університетів, а й значно модернізувати їх. Модернізації підлягали всі сфери академічного життя університетів – система управління, організаційна структура, методи викладання, а головне зміст освіти. Тепер саме держава, а не виші визначала зміст «корисного знання», які знання слід виробляти і поширювати. Навчальні плани були модернізовані так, щоб або максимально наблизитися до професійних і економічних потреб суспільства (французька модель), або відповідати новим здобуткам наукової думки (німецька модель).

Процес одержавлення освітньої сфери першою розпочала революційна Франція, ломаючи феодальні порядки. Ще в 1792 р. Конвент проголосив державну монополію на освіту. У період

правління Наполеона освітніми законами 1804 і 1808 рр. була створена чітка та ієрархічна освітня система з централізованим керуванням. Законом від 10 травня 1808 р. Наполеон створив орган під назвою Імператорський університет, що ніс виключну відповідальність за всю освітню сферу країни. Слід зазначити, що Наполеон при створенні Імперського університету користувався досвідом російського міністерства просвітництва, створеного у 1802 р. Голова університету – великий магістр (*grand maitre*) підпорядкувався безпосередньо імператору і користувався значною незалежністю від урядового апарату. Магістр призначав всю ієрархію чиновників і викладачів, присуджував наукові ступені, надавав стипендії. Країна була поділена на 5 регіональних навчальних округи – академії на чолі з ректорами та академічними радами, які реалізовували державну політику на місцях. Керівництво академії вирішувало всі фінансові, організаційні, кадрові та педагогічні питання діяльності навчальних закладів. Викладачі середньої та вищої школи отримали статус державних службовців [99, с. 41]. У наступні два десятиріччя у зв'язку із зміною політичних режимів Імператорський університет як орган влади неодноразово зазнавав реформування, змінював назву, але принципи його діяльності та владні повноваження фактично не змінювалися. Врешті-решт в 1824 р. в умовах Реставрації Бурбонів магістр університету став Міністром духовних справ і народного просвітництва. Тим самим керівний орган освітою був інтегрований у структуру центрального уряду. Наполеонівська модель передбачала повне підпорядкування вишів державі, нівелювання автономії та перетворення на слухняних виконавців урядових рішень. При цьому вища освіта ставала вузькоспеціалізованою, наближаючись до практичних потреб економіки та держави.

З початком революційних подій університети були повністю підпорядковані державній владі і в німецьких землях. Невипадковим виглядає той факт, що сам В. Гумбольдт запроваджував свою модель університету не як ректор, а як чиновник – керівник секції з культури, суспільного викладання та медичних закладів при Міністерстві Внутрішніх Справ Пруссії [103, с. 249]. На момент початку освітніх реформ пруські університети вже були де-юре державними інститутами. Ще в 1794 р. був прийнятий Пруський цивільний кодекс, згідно з яким школи та університети стали державними закладами. Однак революційні події та два десятиріччя безперервних війн, в яких приймала участь Пруссія, постійні зміни державних кордонів не дали змогу владі сформулювати цілісне бачення місця та ролі університетів в державному апараті, нові принципи їх функціонування. Цю місію виконав Гумбольдт. Цей проект було здійснено у важкі для Пруського королівства часи, коли на її території, внаслідок наполеонівської анексії, залишалося лише два університети: в Кенігсберзі та Франкфурті-на-Одері. Розробляючи свою модель університету, він відкинув утилітаристську спрямованість наполеонівської моделі, але погодився на інкорпорацію університету до державного апарату. Широка суспільна автономія, якою університет володів у Середньовіччі та яку почав втрачати під тиском абсолютистської держави у XVIII – XVIII ст., була замінена на адміністративну автономію всередині державної машини. Університетська корпорація користувалася самоврядуванням всередині державного апарату та під наглядом бюрократії. Навіть у більш ліберальній, порівняно з наполеонівською, гумбольдтській концепції за державою в особі профільного міністра чи монарха залишалося вирішальне слово щодо призначення на посаду ординарного професора, робота на якій оплачувалася з державного бюджету, та відкриття нових кафедр. Встановлення державного патерналізму над вищою школою забезпечувало захист свободи наукового пошуку та одночасно реалізацію державних інтересів у навчанні та дослідженнях.

Наполеонівська та гумбольдтська моделі передбачали різну мету державного втручання в освітню сферу. Якщо у Франції головною причиною підпорядкування вищої школи державі визначалася необхідність ідеологічного і адміністративного контролю над викладацьким корпусом

і процесом трансляції знань, то для Гумбольдта роль держави полягала у підтримці динамічного стану університетського життя, тобто наукової конкуренції та ідейного різноманіття, недопущення корпоративної замкнутості. Таким чином, держава страхувала університет від внутрішнього застою, суспільної ізоляції, однодумства як невідворотних ефектів закритих самоврядних систем. Однак в обох випадках державне втручання мало наслідком швидку модернізацію галузі.

Принцип свободи викладання і науки, який став основою інституційної автономії німецьких університетів, був зафіксований не лише в їх статутах та королівських декретах, але також був закріплений в Конституції Пруссії 1850 р. і Конституції Німецької імперії 1871 р. Водночас влада підтримувала жорсткий адміністративний контроль над середньою школою з метою обмеження вільнодумства серед молоді, що свідчить про свідомий політичний курс на автономізацію вищої школи. Інституційна автономія німецьких університетів в XIX ст., звичайно, іноді порушувалась. Так в 1819 р. в умовах посилення реакції за ініціативою Меттерніха правителі Німецького союзу прийняли Карлсбадські постанови, які обмежували автономію університетів: запроваджувалася суворая цензура навчальної і наукової літератури, призначалися інспектори для нагляду за змістом лекцій та студентами, заборонялися студентські організації. Такі обмеження були скасовані лише під час революції 1848 р. Великого розгаласу набула справа гетінгенської сімки. У 1837 р. сім професорів Геттінгенського університету виступили з публічним протестом проти відміни новим королем Ганновера Ернстом Августом I Конституції королівства. Реакція короля була жорсткою. Під його тиском сенат університету змушений був прийняти рішення про вигнання професорів. Аж до Листопадової революції 1918 р. жоден прихильник соціал-демократичної партії і жоден єврей, якщо він не був християнином, не був призначений владою ординарним професором в Німеччині [144, с. 191]. Поширеними були випадки, коли міністерство відхиляло представлені університетом кандидатури і призначало професорів на свій розсуд. Показовим є також прийняття в 1898 р. так званого закону «Аронса», який заклав соціал-демократам доступ до викладацької діяльності. Закон отримав назву по імені приват-доцента Берлінського університету, фізика Лео Аронса, який вступив в СДПН, приймав активну участь у партійному житті. Після того як він публічно підтримав ідеї соціал-демократії, Міністерство зажадало від університету відсторонити його від викладання. Адміністрація вишу, захищаючи автономію, відмовилася, посилаючись на те, що Аронс висловив свої політичні переконання як громадянин, а не співробітник університету. Тоді в цей конфлікт втрутився імператор Вільгельм II, заявивши: «Я не потерплю жодних соціал-демократів серед моїх чиновників, а також серед викладачів імперських вищих шкіл» [189, с. 126]. За його ініціативою 17 червня 1898 р. рейхстаг схвалив закон, який надавав державі право брати участь в присудженні наукових ступенів. Надавши закону зворотну силу, міністерство скасувало ступінь Аронса, і на цій основі він був звільнений. У подальшому цей закон більше жодного разу не використовувався. Сам Аронс був реабілітований урядом соціал-демократів в 1919 р. незадовго до своєї смерті. Сталося це вже після повалення монархії та в умовах встановлення Веймарської республіки. Але незважаючи на ці інциденти німецька професура і студенти протягом XIX – першої третини XX ст. володіли значними свободами. Незважаючи на те, що в XIX ст. університет в Німеччині став визначатися як державний заклад, він зберігав широку автономію і володів такою свободою, якої не мала жодна інша адміністративна установа в цей час.

Таким чином, відкриття Берлінського університету у Пруссії, створення імператорського університету в Парижі задало шаблон для відносин між навчанням і дослідженням (Берлінський університет) та між університетом і державою (Імператорський). Вони поставили остаточну крапку на кількасотрічному процесі інкорпорації університету в державу.

З часом ліберальна реформа В. Гумбольдта принесла свої результати. Якщо на початку XIX ст. Меккою всіх вчених, освітнім центром Європи був Париж, то вже у 30-х рр. XIX ст. французький та російський уряди починають спрямовувати до Німеччини своїх представників з тим, щоб перейняти передовий досвід розвитку вищої освіти та науки. Після 1830 р. за рівнем розвитку медичних досліджень Пруссія випередила Францію, а до середини століття зайняла провідні позиції й у природознавстві. У цей час німецькі університети перетворилися на світові центри математичної та хімічної науки. До 1930 р. німецькі фізики й хіміки отримали 21 з 67 Нобелівських премій [291, с. 163]. Цей триумф не можна пояснити виключно генієм німецьких вчених. Важливі наукові відкриття робили і в інших країнах, але німецька університетська система забезпечила професіоналізм досліджень. У Німеччині практично всі дослідники працювали в університетських лабораторіях, тоді як у Великій Британії та Франції всі подібні дослідження залишалися справою приватної ініціативи, окремих вчених чи неуніверситетських установ. Результатом реалізації ідеї Гумбольдта про інтеграцію науки та освіти стало відкриття в університетах індустріальних лабораторій, які виконували прикладні галузеві дослідження, систематично використовували результати наукового пошуку для вирішення практичних проблем. Однією з перших лабораторій стала хімічна лабораторія Юстуса Лібіха, відкрита за підтримки прусського уряду в 1826 р. в університеті Гессена. В університетах Німеччини, а пізніше й інших країн, почалася інтеграція навчальної діяльності з процесом дослідження: студенти включалися в дослідження шляхом виконання різних форм наукової роботи. Це забезпечувало університетам значні переваги і як освітнім, і як науковим центрам.

Окрім того, імпульс до наукового розвитку був закладений у реформі внутрішньої структури німецьких університетів. Нова система звань та ієрархія посад – ординарні і екстраординарні професори, приват-доценти – була чітко пов'язана з науковими досягненнями викладачів. Наука стала головним змістом університетського життя, джерелом репутації, влади та добробуту викладачів. За зразком Берлінського університету до початку 1860-х рр. були модернізовані всі інші німецькі університети. Таким чином, освітні реформи В. Гумбольдта, і особливо створена ним модель дослідницького університету, стали однією із головних причин піднесення німецької науки, освіти і державності в останній третині XIX – першій третині XX ст. Пропрацювавши на посаді менше ніж півтора роки – з 20 лютого 1809 по 14 червня 1810 р. – йому вдалося на основі синтезу кращих філософських концепцій розробити організаційну модель університету, яка у подальшому отримала світове визнання та стала взірцем для наслідування як мінімум на століття.

В Італії німецька модель, яка на початку століття здійснювала вплив на університетську політику Королівства П'ємонт, стала після об'єднання країни і особливо після франко-пруської війни, ідеалом університету. Ще напередодні об'єднання країни в листопаді 1859 р. п'ємонтський парламент ухвалив реформу освітньої сфери, розроблену урядом Г. Казаті. Цей закон фактично націоналізував систему освіти, зробивши її разом з армією одним із стовпів формування національної свідомості правлячої еліти. Була запроваджена модель централізованого управління освітою, а університети інкорпоровані до системи державного управління. За німецьким зразком університети були оголошені державними закладами і реформовані у науково-навчальні установи, що зобов'язало викладачів займатись науковими дослідженнями. Навчальний процес переводився на італійську мову (латина залишалася як домінуюча до 1912 р. лише на теологічних факультетах). Закон модернізував факультетську структуру, запровадивши у вишах факультети літератури та філософії, природознавства, професійні школи з підготовки інженерів тощо. При цьому вищі зберегли широке самоврядування, академічні свободи, діяльність професорів не підлягала цензурі. У 1877 р. університетські викладачі отримали статус державних службовців. Якщо до XIX ст.

університети Італії розглядалися як наднаціональні інституції, що не беруть участі в суспільно-політичному житті, а лише створюють умови для наукової комунікації між представниками різних країн, то прийняття закону Казаті ознаменувало появу покоління національних університетів, які відповідали на економічні та соціальні потреби часу та готували національну еліту – чиновників, інженерів, медиків, вчителів, лояльних до італійської державності, Савойської династії. Візрцями такої політики модернізації вищої школи стали політехнічні університети в Мілані (1863) та Туріні (1906), які спеціалізувалися на підготовці архітекторів та інженерів.

Також запозичення елементів німецької моделі було зроблено провідними американськими політиками, освітянами в останній третині XIX ст. Проявом цього стало створення дослідницьких університетів, які головний акцент у своїй діяльності робили на дослідженнях, а не на навчанні. Перший дослідницький університет в країні був заснований Дж. Гопкінсом у 1876 р. в Балтиморі (штат Меріленд) [227, с. 52]. Первинно університет був задуманий як виключно науковий центр, де повинні були здійснюватися фундаментальні дослідження і підготовка тільки наукових кадрів. Але досить швидко через нестачу фінансів та з деяких інших причин додалася освітня програма коледжу, і в результаті сформувався перший дослідницький університет, з якого і почалася історія всіх дослідницьких університетів в США. Німецьку модель протягом 1876-1915 рр. обрали й інші відомі американські виші – Гарвардський, Колумбійський, Каліфорнійський, Стенфордський, Чиказький університети, Массачусетський технологічний інститут. В останній чверті XIX ст. в США було створено 82 дослідницьких університетів, які стали верхівкою вузівської ієрархії.

Поступово принципи гумбольдтської моделі стали проникати і у вузівські системи Великої Британії та Франції. Модернізація вищої школи шляхом адаптації німецької моделі стала свідомим політичним вибором урядів цих країн як реакція на економічне та наукове відставання від Німеччини, яке почало намічатися з 1860-х рр. Якщо на початку XIX ст. британські університети все ще представляли собою середньовічні самоврядні корпорації, то вже наприкінці XIX ст. вони були реформовані урядом і значною мірою функціонували на принципах німецької моделі. Першими в 1830-х рр. принцип поєднання навчання з дослідженнями стали реалізовувати шотландські університети (Сейнт-Ендрю, Глазго, Ебердін, Едінбург). За ініціативи уряду в них були створені перші у країні університетські хімічні і фізичні лабораторії.

Нове покоління англійських університетів (так званих «червоноцегляних»), відкритих урядом в XIX ст. в Лондоні (1826), Дурхемі (1832), Манчестері (1851), Бірмінгемі, Бристолі, Лідсі, Ліверпулі, Шеффілді (1870-ті), Уельсі (1893) включали увесь спектр наукових дисциплін, зокрема інженерні та технічні напрямки, та органічно поєднували навчальну діяльність та дослідницьку роботу. Оксбрідж тривалий час стояв осторонь цих змін, прагнучи зберегти власну середньовічну ідентичність, але в останній чверті XIX ст. реформи зачепили і його. Цьому сприяв «Universities of Oxford and Cambridge Act» 1877 р. Він передбачав скасування обмежень на навчання та викладання в них (релігійних, національних і соціальних), модернізацію старих факультетів і введення нових напрямків підготовки, а також допуск жінок до навчання. В результаті його ухвалення за останню чверть XIX ст. в Оксфордському і Кембрійському університетах відкрилися 10 дослідницьких лабораторій в області природознавства та інженерії, відкрилися кафедри технічних наук, збільшилася кількість факультетів, значно збільшилася наукова діяльність.

У результаті запровадження принципів гумбольдтської моделі в діяльність британських вузів значно змінилося їх співвідношення з науковими академіями у генерації знання. Вузівська спільнота стала грати провідну роль у цьому процесі, забезпечуючи на початку XX ст. понад 3/4 всіх наукових публікацій.

У Франції після знищення університетів революцією вища освіта почала відроджуватися у вигляді спеціалізованих вишів та автономних факультетів. Їх пріоритетним завданням була визначена професійна підготовка інженерів, техніків, лікарів, юристів, вчителів. Хоча найбільші з них отримали право присуджувати науковий ступінь доктора, науково-дослідницька діяльність не була закріплена як їх завдання. За вишами закріплювалися лише освітні функції. Така модернізація вищої школи в утилітарному дусі виправдала себе, дозволивши швидко підготувати необхідні кадри для державних структур, передусім армії та інженерного корпусу. Однак практично відразу виявилися її певні вади. Дослідження стали все більше концентруватися в наукових інститутах та нечисленному секторі елітарних Вищих Шкіл, які були призначені для підготовки управлінської, інтелектуальної еліти та мали розвинену дослідницьку базу. Фактичне зменшення закладів, які б могли займатися дослідженнями, мало наслідком послаблення наукового потенціалу та позицій. Якщо в першій третині XIX ст. Франція була беззаперечним лідером в наукових дослідженнях, то до його середини вона втрачає колишню перевагу.

Суттєві зміни в освітньо-науковому комплексі починаються в останній чверті XIX ст. у зв'язку з економічним розвитком та стабілізацією політичної ситуації в країні. Влада Третьої Республіки поставила завдання покращити якість підготовки у вишах і у цьому зв'язку розглядала запровадження елементів гумбольдтської моделі, перш за все інтеграції навчання з дослідженням, як ефективний інструмент. Протягом 1880-х рр. всі спеціалізовані виші були реформовані і почали активно займатися науково-дослідницькою роботою. Гарантувалася свобода наукових досліджень у вищій школі. Зрештою законом від 10 липня 1896 р. були відновлені університети, за якими були визнані нові функції – підготовка наукових кадрів та проведення досліджень [467, с. 302]. При них створювалися дослідницькі інститути та центри, відкриваються інженерні та технічні факультети. Як наслідок, вже наприкінці XIX ст. вузівська спільнота стає основним виробником наукових знань. При цьому відповідно до традицій наполеонівської моделі автономія вишів була дуже обмеженою, а управління системою вищої освіти централізованим.

В останній третині XIX ст. відбувається поширення гумбольдтської моделі в незахідних суспільствах (Японії, Китаї, Латинській Америці). Модель, яка передбачала тісну патерналістську взаємодію між державою та вищою школою, в цілому виявилася сумісною з домінуючими в цих суспільствах етатистськими орієнтаціями та процесами зміцнення національної свідомості. Ідея прищеплення лояльності до національної спільноти, її цінностей та політичних інститутів досить органічно вписувалася в культурну матрицю цих суспільств, в яких влада традиційно сприймалася як «мудрий опікун», провідник спільноти, а їх стосунки носили характер родинних, що мало свої витоки в нормах конфуціанської етики (Східна Азія), популістських ідеологіях та традиціях каудилізму у Латинській Америці. В умовах тиску Заходу на ці культурно-історичні спільноти та еволюції їх державності від феодальних форм до держави-нації запозичення німецької академічної моделі стало політичним кроком, спрямованим на формування ядра інтелектуальної самостійності у вигляді компетентної, національно свідомої еліти шляхом поєднання західних високоефективних навчальних технологій з місцевими освітніми, культурними традиціями. Водночас гумбольдтська модель вступала у своєрідний симбіоз із місцевими соціокультурними умовами, результатом чого стало виникнення гібридних форм, які можна визначити як жорсткий патерналізм: фактичне нівелювання університетської автономії (це ріднило нові гібридні форми з наполеонівською моделлю), що зумовлювалося домінуванням авторитарних режимів та необхідністю проведення швидкої наздоганяючої суспільної модернізації, поєднувалося зі збереженням фундаментального принципу поєднання навчання та науки. Фактично, адаптація німецької моделі стала відповіддю незахідних суспільств на виклик Заходу, що прагнув політично та економічно підпорядкувати їх.

Метою такого запозичення було прагнення влади підвищити ефективність державного управління, консолідація правлячої еліти та зміцнення її національної свідомості.

Повністю німецьку модель університету у 70-х рр. XIX ст. запозичила Японія, яка стала на шлях суспільної модернізації в епоху Мейдзі. Інтереси держави, що відкрилася світу, визначили необхідність освоєння європейської системи вищої освіти. А тому у 1877 р. було оголошено про створення Токійського університету, організованого за німецькою моделлю. У 1881 р. увесь його викладацький склад отримав статус держслужбовців, зайнявши чітке місце в бюрократичній ієрархії [214, с. 164]. Завдяки адаптації німецької академічної моделі, Японії до початку XX ст. вдалося створити сучасну університетську систему.

Держава, в умовах зміцнення системи відносин патерналізму, почала визначати не лише стратегічні цілі, як це було за часів системи патронату, а й внутрішню стратегію розвитку та структуру вищої школи. Влада запровадила контроль за регулюванням кількості студентів та розподілом коштів за сферами їх підготовки, змістом навчання, напрямками наукових досліджень, звітність за видатковою частиною бюджету. Паралельно з цим влада модернізує зміст освітніх програм та методи викладання так, щоб вони максимально відповідали актуальним економічним і політичним потребам. Фінансування вишів стало державним обов'язком. Протягом XIX ст. університети все помітніше стають об'єктами державної бюрократії, яка починає керувати університетськими справами як частиною національної освітньої політики. Як наслідок, у XIX ст. із встановленням на Заході індустріального типу суспільства автономія вищої школи стала ще більш обмеженою. У всіх європейських країнах були створені міністерства просвітництва, що стало наслідком визнання зростаючої важливості національної освіти на всіх рівнях загальної та бюджетної політики національних держав. Відтепер міністерська адміністрація визначає тип та структуру університету, що мало місце в Іспанії чи Італії; вирішує питання, пов'язані з правилами прийому до університетів, навчальними планами та екзаменами (Франція, Росія, Пруссія, Австро-Угорщина). Вона ж забезпечує університети сучасними будинками, лабораторіями, як, наприклад, французький уряд після поразки 1871 р. у війні з Німеччиною. Модернізація вищої освіти таким чином повністю стає державною прерогативою.

У більшості тогочасних європейських країнах діяли єдині навчальні програми, а у ВНЗ не було права самостійно встановлювати чисельність студентів, визначати напрямки підготовки та об'єм навчального навантаження. Правила прийому на роботу викладачів, передусім професури, що працювали на постійній основі, розподіл посад, формування внутрішньої структури вищої школи, організація навчально-виховного процесу – всі ці питання відносилися до компетенції центральної влади. Так, на посаду професора кандидата призначав і звільняв не керівник ВНЗ, а міністр освіти своїм указом, іноді, як це траплялося у Російській та Австро-Угорській імперіях – монарх за поданням міністра. Крім того, суттєво була обмежена академічна свобода викладачів: існувала прихована цензура, заборонялося пропагувати ідеї та досліджувати наукові питання, які офіційною владою були визнані як небажані або загрозливі. Використання фінансових ресурсів жорстко регулювалося з боку міністерства. Але найбільш важливим результатом реформ стала професіоналізація університетських кар'єр: професор перетворюється в державного службовця. Так, наприклад, вчені ступені, звання в Російській, Австро-Угорській і Німецькій імперії, Франції, Італії, Іспанії давали право на отримання відповідного класу на державній службі. У Австрії та Франції у XIX ст. не лише викладачі вишів, а також і вчителі одержали статус держслужбовців.

Зокрема російський імператор Олександр I 24 січня 1803 р. схвалив своїм указом ідею Міністерства просвітництва щодо включення університетських викладачів в Табель про ранги державної служби та надання їм класних чинів. Це мало, на думку царської влади, підвищити

суспільну повагу до вчених і вищої школи. Професорам і викладачам присвоювали певні чини, вони носили формені мундири. Ректор мав чин 5-го класу (статський радник), ординарний професор – 7-го класу (надвірний радник), екстраординарний професор, проректор – 8-го класу (колезький асесор). Це відкривало шлях до дворянства, оскільки відповідно до Табелю про ранги чин 9-го класу надавав персональне дворянство, 4-го класу – спадкове дворянство. Далі йшли магістри – 9 клас (титулярний радник), кандидати – 10-12 класи (губернський секретар), дійсні студенти – 14-й клас [403, с. 147]. Особи, які мали вчені ступені, звільнялися від спеціальних екзаменів, необхідних для отримання чину колезького асесора та статського радника.

Тільки у Великій Британії та США міністерства освіти безпосередньо не втручались у роботу ВНЗ, сконцентрувавшись на координаційній роботі. Так, на Британських островах 20 вишів, що діяли на початку XX ст. (7 університетів, які існували до 1832 р. + 13 нових спеціалізованих вишів, створених між 1832 і 1905 рр.) користувались набагато більшими свободами у порівнянні зі своїми колегами на континенті та дотримувались структури автономних середньовічних корпорацій.

У XIX ст. в умовах розгортання індустріалізації держава, здобувши остаточну перемогу над церквою у боротьбі за домінуючий вплив на суспільне життя, розпочала уніфікацію культурного ландшафту країни, прагнучи зменшити регіональні відмінності та досягти відносної культурної єдності. Саме держава на своїй території стала визначати і контролювати «чистоту» матриці національної культури та пам'яті, що відобразилося у офіційно прийнятих, єдиних для всього суспільства правописах національної мови, трактуванні історії, в уніфікованих навчальних планах і програмах для ВНЗ. Система освіти, відтворюючи та поширюючи знання про культуру, історію, мову нації, тим самим сприяла легітимізації національної спільноти. Єдині навчальні плани з вивчення національної історії мали сприяти формуванню спільної колективної пам'яті, а вивчення єдиної національної мови і літератури мало на меті формування спільного комунікативного простору. Результатом цього стало формування культурно і політично гомогенного суспільства. Виші при цьому також відігравали дуже суттєву роль, оскільки їх діяльність була спрямована на навчання національної еліти і соціалізацію регіональних еліт в національну культуру. З цього часу ВНЗ виступає захисником і розсадником ідеї національної культури та ідентичності, а національна держава підтримує цю місію, оскільки в її основі лежить ідея культурної і політичної єдності. Таким чином, у XIX ст. вищі навчальні заклади стали важливими осередками процесів культурної модернізації і створення сучасних національних держав. Так, у політично роздробленій Німеччині університети, ставши провісниками німецької національної єдності, фактично підготували ґрунт для формування єдиної німецької держави.

Колективна, національна ідентичність та лояльність, що вироблялись і прищеплювались у стінах університету, були вже зорієнтовані не на особу чи родину правителя, а на націю, її історію, мову, літературу, культурні традиції. Держава все більше розглядалася як національний проект, в якому монархи виконують роль керівника, але вже не підмінюють собою державність як таку. Така зміна ціннісних акцентів була зумовлена зміною організаційної природи університетів. Якщо в умовах патронажу вони представляли собою приватні самоврядні корпорації на службі монархії, то в XIX ст. вони перетворилися на державні заклади, покликані служити не вузькогруповим, а суспільним інтересам. Після «приходу» держави до університету знання, що викладалося в його стінах, набуло нової спрямованості: відтепер воно підтримувало національну згуртованість, культуру, ідентичність та символи; забезпечувало передачу методів, умінь та ціннісних орієнтацій, що гарантували ефективне управління суспільним порядком, громадський мир та дотримання верховенства закону. Університет став джерелом формування такого знання та депозитарієм історичної, культурної пам'яті нації, збереження та поширення якої було проголошено його

найголовнішим завданням. Основна ідея такої політики в освіті була сформульована відомою фразою італійського політика середини XIX ст. Массімо д'Азельйо: «Ми створили об'єднану Італію, тепер ми повинні створити італійців» [350, с. 91]. При цьому між владою і знанням діє негласна домовленість, що, з одного боку, виходить від вчених з інституційними можливостями, а з іншого – зобов'язує їх підтримувати національну культуру, допомагати у формуванні символів, вихованні громадян своїх держав, тобто здійснювати легітимацію існуючого суспільного ладу. Сприяючи формуванню культурної єдності спільноти та вихованню індивіда як громадянина держави-нації, вища школа забезпечує їй сприятливе інтелектуально-духовне середовище для розвитку та політичну підтримку громадянами. Такий функціональний зв'язок держави-нації та вищої школи походить від ідеї саморозгортання національної держави. Цей принцип полягає у тому, що стабільний і гарантований розвиток національної держави можливий лише на власному ґрунті, а не на запозичених ідеях. Оскільки університети, як і система освіти в цілому володіють "природною монополією" на акумуляцію, поширення і створення ідей, то вони мають бути під опікою держави, сприяти зміцненню політичних інститутів і виконувати державницькі завдання. Вища освіта має слугувати формуванню політичної, інтелектуальної еліти з чіткою національною ідентичністю і тим самим сприяти розбудові національної держави.

Модернізована система вищої освіти в умовах становлення індустріального суспільства по суті перетворилася на ефективний інструмент соціальної зборки. Освічені верстви (політики і освітяни) за допомогою освітніх програм, наукових дискусій, культурологічних і просвітницьких практик, уніфікації мови і історії конструювали проект нації. Як відзначає вітчизняний дослідник С. Пролєєв, «гумбольдтській університет мав подвійне завдання. Дві його головні функції – виховання свідомих і активних громадян для нової, національної держави, що постала з новоєвропейських буржуазних революцій, з одного боку, і розвиток науки, інструментарію наукового пізнання, з іншого – є невіддільними одна від одної й разом визначають головне призначення модерного університету» [449, с. 37].

На Новий час припадає становлення та розвиток вищої освіти і в Російській імперії. Перші ВНЗ з'явилися у Росії в результаті суспільної модернізації, здійсненої у першій чверті XVIII ст. Петром I. За його наказом, на початку XVIII ст. для підготовки офіцерських кадрів були створені Артилерійська та Навігаційна військові школи. Для останньої навчальні плани були розроблені особисто царем. У царський період характерною рисою вищої школи, яку успадкувала й радянська система вищої освіти, була централізація управління. Вища школа первинно створювалася для служіння державі, задоволення її зростаючих потреб. Уряд свідомо вмонтовував цей інститут в соціально-політичну структуру імперії. Російські університети ніколи не виступали партнерами держави, як це робили європейські університети до Нового часу. Вони від початку свого існування були частиною механізму державного управління, ставши «фабриками» з виробництва державної бюрократії. Не дивним у цьому зв'язку виглядає той факт, що на відміну від Європи, в усіх університетах Російської імперії, окрім Дерптського, не було створено теологічних факультетів.

Рівень централізації управління вищою освітою у царській Росії у XVIII – на початку XX ст. був значно вищим, ніж у континентальній Європі. Так, у Росії у 1802 р. було створено перше в світі Міністерство народного просвітництва, виховання юнацтва та поширення наук. Відповідний указ Олександр I видав 8 вересня 1802 р. Першим міністром освіти став граф П. В. Завадовський (1802–1810). До сфери його підпорядкування увійшли Академія наук, Головне управління училищ, університети, гімназії, школи, бібліотеки, музеї, друкарні, архіви тощо. Міністерство освіти стало одним з восьми перших міністерств, які прийшли на зміну Петровським Колегіям у результаті реформи державного управління. Іншим проявом високого рівня централізації можна

вважати факт, що всі університети у царській Росії створювалися та реорганізовувалися виключно царськими указами, у той же час у Європі це було прерогативою уряду чи міністерства освіти. Ректори російських університетів затверджувалися особисто царем. Держава міцно контролювала університети передусім шляхом встановлення для них фіксованої бюджетної дотації на утримання та призначення в навчальний округ представника уряду – попечителя, що мав найвищу владу в питаннях освіти, науки та виховання в межах округу.

Російський уряд, конструюючи університетську систему, зупинив свій вибір на німецькій моделі, підкріпивши його запрошенням німецьких професорів. У 1805-1815 рр. до Москви, Казані, Харкова з Німеччини прибуло більше 50 професорів, а в Дерптському університеті вони склали в 1803 р. 83 % викладачів [107, с. 146]. Для іноземних викладачів створювалися привабливі умови: заробітня плата у розмірі 2 тис. руб. щорічно + до 700 руб. доплат на супутні потреби, обіцянка надання університетської квартири з меблем, продовольство з поміщицьких маєтків – нерідко безкоштовно. Значною мірою копіювалися умови життя професури в Німеччині, де надавали квартири, високу оплату, діжку вина і діжку хлібної горілки.

На російську вищу школу помітний вплив у XIX ст. справила часта зміна політичного курсу, що проявилось у чергуванні періодів лібералізму та репресій, ліберальної та консервативної політико-освітніх парадигм. Відповідно до динаміки суспільно-політичних процесів в імперії змінювалися межі університетської автономії: у періоди «потепління» (царювання Олександра I – університетський статут 1804 р., Олександра II – університетський статут 1863 р.) державний контроль над університетами послаблювався, а під час реакції (Микола I – університетський статут 1835 р, Олександр III – університетський статут 1884 р.) – посилювався. Після подій 1830 р. у Франції російська влада змусила студентів носити уніформу, тим самим включивши їх в адміністративну ієрархію, а на події 1848 р. відреагувала міністерськими призначеннями ректорів, чисткою викладацького корпусу, посиленням контролю над студентами, виключенням дисциплін, що, на її думку, несли небезпеку (конституційне право й філософія) та закриттям відповідних кафедр [15, с. 455]. Заборона на викладання філософії в російських університетах діяла з 1848 по 1860 рр. Щоб закрити доступ до вищої освіти непривілейованим верствам суспільства плата за навчання була підвищена, а також встановлено обмеження чисельності студентів – не більше 300 студентів у кожному університеті. Такі заходи були пов'язані з тим, що царський уряд вважав розвиток філософської думки, формування критичного мислення однією з причин революційного руху в Європі. У 1880-х рр. в умовах посилення реакції та репресій, що стали результатом вбивства у березні 1881 р. царя Олександра II, уряд з метою відволікти студентів від суспільно-політичного життя та революційних ідей зробив ставку в університетській політиці на вивчення класичних мов та античної літератури. Після затвердження університетського статуту 1884 р. дві третини навчального часу стало відводитися на класичні дисципліни.

Університети Російської імперії від початку були частиною державного апарату, очоливши чотирирівневу управлінську піраміду освітньої системи: парафіяльні школи – повітові училища – гімназії – університети. Кожен університет очолював відповідний навчальний округ, поєднуючи функції освітньо-наукового закладу та адміністративного органу (у період освітніх реформ 1803-1804 рр. було створено 6 округів). У 1802 р. був відкритий Дерптський, в 1803 р. – Віленський, в 1804 р. – Казанський і 1805 р. – Харківський університети [11, с. 153]. З відкриттям нових університетів їх кількість збільшувалася, а географічні межі переглядалися. Державні ВНЗ в кінці XIX – на початку XX ст. за своїм правовим статусом фактично були місцевими підрозділами тих центральних державних установ, яким вони були підвідомчі.

Відведена університетам роль «фабрик» з виробництва державної бюрократії зумовила абсолютне домінування в них навчальної діяльності над науковою. Протягом XIX ст. держава фінансувала науку за залишковим принципом. Наприклад, Новоросійський університет, відкритий у травні 1865 р., в дореволюційний період не отримував бюджетних асигнувань на дослідження та публікацію фундаментальних праць. У Київському університеті на початку XX ст. з 10 наукових товариств лише 3 фінансувалися за рахунок держави (наукове товариство дослідників природи, фізико-математичне і Нестора Літописця), решта ж утримувалися на власні кошти, що склалися із членських внесків, зборів за лекції. У Харківському університеті у цей період діяло 13 наукових товариств, з яких лише 4 отримували державну підтримку і одне університетські субсидії. Наукова діяльність була не обов'язковою і добровільною, якщо вона виходила за межі навчального процесу, та жорстко регламентованою у випадках здійснення наукових досліджень у межах держзамовлень.

Царський уряд послідовно проводив політику державної централізації і соціально-культурної уніфікації, в якій університети були ефективним інструментом. 2/3 університетів, відкритих в XIX ст. в Російській імперії, створювалися на національній периферії імперії, де відчувався супротив російській колонізації. Відкриваючи університети в національних регіонах (Татарстан, Естонія, Фінляндія, Литва, Польща, Україна), царський уряд розраховував готувати лояльних до російської державності та династії Романових державних службовців з числа місцевих національних еліт. Царський уряд, поставивши таке важливе державне завдання перед відкритими університетами (які, до речі, носили назву імператорських) і здійснюючи контроль за їх реалізацією, формував нове покоління культурної, політичної еліти, здатної реалізувати концепцію просвіченого абсолютизму. Це можна побачити на прикладі історії заснування Київського університету.

Якщо відкриття Харківського університету у 1805 р. було зумовлено необхідністю розвитку освіти на півдні імперії і стало значною мірою результатом особистих зусиль В. Н. Каразіна, який на той час обіймав посаду секретаря Головного управління училищ у Міністерстві народного просвітництва і якому вдалося мобілізувати дворянство Слобожанщини на досягнення мети, то у заснуванні Київського університету присутня як академічна, так і політична детермінанти. Під час масштабної освітньої реформи в Російській імперії на початку XIX ст., не дивлячись на висновки «Комісії про училища» при Міністерстві освіти про необхідність створення в Києві університету, освітні потреби регіону були проігноровані царським урядом. Проблема його заснування гостро постала лише на початку 1830-х рр. в контексті польського повстання.

Територія Правобережної України (Київська, Волинська та Подільська губернії) була приєднана до Російської імперії наприкінці XVIII ст. в результаті другого (1793 р.) та третього (1795 р.) поділів Польщі. Царський уряд по відношенню до новоприєданого регіону проводив гнучку політику, зберігши соціально-економічний лад, що існував тут за часів Речі Посполитої. Місцева еліта була представлена переважно польською шляхтою, яка не лише володіла більшістю земель, а й займала керівні посади в адміністративно-державному апараті, користувалася такими ж правами і привілеями, що й російське дворянство. Тому на території Правобережної України протягом першої чверті XIX ст. відчувався сильний вплив польської культури. Таким способом царат намагався добитися лояльності польської шляхти.

Кардинальним чином на політику уряду вплинуло національно-визвольне повстання поляків 1830-1831 рр. Після його придушення влада, взявши курс на повноцінну інтеграцію регіону в імперію, розгорнула політику витіснення польської шляхти з провідних позицій в усіх сферах. Особлива увага приділялася русифікації Києва. Необхідність підготовки лояльних державних службовців і викладачів з числа місцевої української та особливо польської еліти, які б стали опорою імперської державності у регіоні, зумовила потребу у відкритті університету, що було

більш ефективним, ніж переселення сюди чиновників-росіян. 8 листопада 1833 р. Микола I видав указ про перенесення Волинського ліцею, польські студенти якого брали участь у визвольному повстанні, із Кременця до Києва та створення на його базі Київського університету св. Володимира. Наприкінці 1833 р. цар підписав статут нового університету, а 15 липня 1834 р. відбулося його відкриття. Характеризуючи завдання нового університету, тодішній міністр освіти князь С. Уваров відверто зазначав: «Відкриваючи університет в Києві, російський уряд дбає не так про наукові інтереси, як про політичні, прагнучи за допомогою університету прищепити польській молоді «загальний дух російського народу». Університет св. Володимира – моє творіння. Але я першим його ліквідую його, якщо він не виконуватиме своєї мети – поширювати російську освіту й ідентичність на спольщених землях Західної Росії» [415, с. 257]. Таким чином, університет засновувався як інструмент русифікації молодого покоління польської шляхти та відвернення її від національно-визвольної боротьби. Водночас слід зауважити наступне. Хід суспільних дискусій та логіка розвитку освітньої мережі на півдні Російської імперії, у Наддніпрянській Україні свідчать про те, що рано чи пізно університет в Києві з'явився б, але саме політичні потреби значно прискорили цей процес.

Подібну роль протягом XIX ст. виконували університети й Австро-Угорщини, «клаптикової» монархії Габсбургів. Їх національно-державницьке значення, порівняно з Росією, було ще більшим, оскільки австрійці як титульна нація складали лише 23% населення країни. В умовах існування у складі імперії великих консолідованих національних регіонів з власною елітою (чехи, словаки, поляки, угорці, українці, балканські народи) університети ставали центрами концентрації та поширення імперської державності, формування політичної ідентичності національних еліт навколо лояльності династії Габсбургів. Протягом усього існування імперії її ВНЗ відчували вплив «політичної географії» на процес викладання, навчання й досліджень, пов'язаний зі специфікою геокультурних, етнолінгвістичних і політичних ландшафтів регіонів розташування.

Університети виконували роль інструмента «м'якої» колонізації, онімечення: довгий час єдиною офіційною мовою викладання була лише німецька. В останній чверті XIX ст. у зв'язку із внутрішньополітичною перебудовою імперії було легітимізоване використання мов національних еліт, в регіонах яких знаходилися університети. Так, у 1871 р. цісарським декретом у Львівському університеті були скасовані всі обмеження щодо викладання польською та українською мовами, які неофіційно використовувалися в навчальному процесі і раніше. В умовах домінування поляків у крайовій адміністрації Галичини це призвело до полонізації університету. З 1879 р. польська мова вже офіційно була запроваджена у викладання, діловодство та внутрішнє управління. Як наслідок такої лібералізації мовної політики в освіті, у 1906 р. в університеті польською мовою викладалося 185 дисциплін, українською – 19, латинською – 14 (переважно на теологічному факультеті), німецькою – 5 [553, с. 109]. Водночас австрійський уряд, прагнучи стабілізації міжнаціональних відносин всередині імперії, проводив досить гнучку політику маневрування в освіті, на яку впливала як загальноімперська, так і локальна політична кон'юнктура. Це наочно демонструє ситуація зі створенням українських кафедр у Львівському університеті. Перша така кафедра – української мови та літератури – була відкрита наприкінці 1848 р. як поступка уряду українському національному руху в Галичині в умовах революційних подій 1848-1849 рр. Її керівником було призначено відомого українського етнографа та лінгвіста Якова Головацького.

Наприкінці XIX ст. домінуючою була локальна політична кон'юнктура. У 1890 р. частина галицьких громадських діячів лівого спрямування на чолі з О. Барвінським, К. Левицьким та Ю. Романчуком уклали компромісну угоду, названу «Новою ерою», з австрійським урядом та польською політичною елітою краю. В обмін на лояльність та підтримку політики Відня з боку

української громадськості Галичини, уряд зобов'язувався надати українцям декілька постійних місць у імперському парламенті, відкрити ще одну українську гімназію, кафедру історії України (Східної Європи) та другу кафедру української літератури у Львівському університеті. За рекомендацією В. Антоновича, який виступив на переговорах посередником, завідувачем новоствореної кафедри було призначено одного з його найталановитіших учнів, випускника Київського університету, молодого історика М. С. Грушевського.

Польська адміністрація краю часто втручалася в кадрову політику вишів Галичини. Так в 1895 р. через тиск місцевої влади академічний сенат Львівського університету не дав дозволу викладати на кафедрі української літератури й етнографії І. Франко. Формальним приводом відмови стало політичне минуле письменника, реальною ж причиною була особиста неприязнь до нього намісника Галичини К. Бадені. У 1909 р. університетська влада не дозволила обійняти посаду приват-доцента австрійської історії молодому українському історичу С. Томашівському, мотивуючи це загостренням політичної ситуації в регіоні.

Після розпаду Австро-Угорщини та входження Галичини до складу відновленої Польщі її уряд під впливом ультраправих кіл закрити в університеті всі українські кафедри і звільнив всіх викладачів-українців. Для обмеження західноукраїнській молоді доступу до навчання польський уряд запровадив квотний принцип формування студентського контингенту ВНЗ Галичини під час вступної кампанії, згідно з яким українці мали становити не більше 15% зарахованих на перший курс (поляки ж мали займати не менше 50% навчальних місць) [159, с. 165]. У 1918 р. Львівському університету було присвоєно ім'я польського короля Яна Казимира, що мало символізувати його нову політичну підпорядкованість та ідентичність.

Політична кон'юнктура вплинула також і на функціонування Чернівецького імператорського університету ім. Франца-Йосифа, створеного у 1875 р. з нагоди 100-річчя приєднання Буковини до Австрійської імперії. Рішення про відкриття університету в Чернівцях було прийнято Радою Міністрів 16 листопада 1874 року. Первинно імперський уряд, відкриваючи новий університет у віддаленій східній провінції, планував запровадити у навчальний процес німецьку та румунську мови. Такий підхід мав, з одного боку, поширювати у регіоні загальну імперську ідентичність та політичну культуру, а з іншого, – бути кроком центральної влади назустріч освітнім потребам місцевої румунської еліти і тим самим посилити її політичну лояльність до Відня. Невдовзі після відкриття університету уряд відмовився від цього плану у зв'язку геополітичними подіями.

У результаті російсько-турецької війни у 1878 р. Румунія отримала повну незалежність від Османської імперії. В цих умовах австрійська влада небезпідставно побоювалася, що запровадження румунської мови у навчальний процес посилить національну самоідентифікацію місцевої еліти краю та сприятиме виникненню сепаратистських настроїв. Тому викладання та діловодство у Чернівецькому університеті протягом австро-угорського етапу його існування (1875 – 1918) велися виключно німецькою мовою. Іншим непрямим доказом небажання австрійського уряду посилювати румунські впливи в університеті є той факт, що серед 36 ректорів, що обиралися до 1918 р., був лише один румун – В. Репка (1883-1884 рр.).

Аналогічну стратегію відтворення підтримки імперської державності, вірнопідданських і монархічних орієнтацій використовувала Британська імперія. В Ірландії, Шотландії, Індії, Канаді, Австралії, Уельсі, Новій Зеландії, Південній Африці університети ставали центрами поширення англійського політичного впливу та прищеплення вірності британській короні і були розраховані на місцеву еліту. Навчальні плани та програми, виховні системи були подібні за змістом в вузах всієї імперії, що створювало єдиний простір комунікації, культури та політичну ідентичність.

Після промислового перевороту, що почався наприкінці XVIII ст. у Великій Британії, а у першій половині XIX ст. охопив всю Західну Європу і характеризувався переходом від аграрного до індустріального типу економіки з домінуванням фабрично-заводського виробництва, швидким розвитком машинобудування, металургії, хімії, транспорту і засобів зв'язку, виникла потреба у великій кількості кваліфікованих працівників інженерно-технічного профілю. Відбувалися ріст та перебудова вищої школи, зумовлені потребами індустріального розвитку та ініційовані державою. Відповіддю на потребу в укріпленні націй й індустріалізації стає посилення професіоналізації вищої школи, «академізація» інженерних та технічних наук. Поблизу існуючих університетів починають створюватися політехнічні інститути. Гірничі та інженерні коледжі, створені у XVII ст. пруським, французьким, австрійським та російськими урядами і зорієнтовані на практичну підготовку державних службовців, в XIX ст. були перетворені у вищі політехнічні школи, в яких велось ґрунтовне навчання в області математики, фізики та техніки. З'являється так званий «неуніверситетський» сектор вищої освіти, який об'єднує вищі технологічні інститути, інженерні школи, муніципальні та галузеві ВНЗ. У класичних університетах з'являються інженерно-технічні напрями підготовки. Значення функції професіоналізації у роботі вищої школи суттєво зростає.

Вища освіта стала більш спеціалізованою та профільною. У ряді країн помітно збільшилася чисельність студентів університетів. У 1914 р. у вишах Британії навчалось 32,7 тис. студентів, Франції – 42,4 тис., Німеччини – 74,9 тис. чол. У Російській імперії в цей період нараховувалося 105 вищів, зокрема 10 імператорських університетів, в яких навчалось 126,4 тис. студентів.

Попри значне зростання чисельності студентських контингентів у провідних країнах світу на початку XX ст. вища освіта залишалася елітарною сферою. У 1900 р. лише Берлінський і Паризький університети мали понад 10 тис. студентів, усі інші були значно меншими, тому аж до середини XX ст. вищу освіту в університетах та інших ВНЗ аналогічного рівня здобували всього кілька відсотків молоді віком 17-23 роки. Система вищої освіти практично ніяк не була пов'язана з промисловістю. Жінок у складі студентів університетів і спеціалізованих ВНЗ фактично не було: вони могли здобути істотно редукований варіант вищої освіти в жіночих закладах. На ринку праці їх число було мінімальним, а у вищих органах влади – практично непомітним [275, с. 21].

У міжвоєнний період (у 20-30-х рр. XX ст.) правлячі еліти у демократичних країнах Західної Європи, США й Латинської Америки стали розглядати вищу освіту як важливий чинник соціально-економічного розвитку. Погляд на вищу освіту крізь призму соціально-економічного розвитку був зумовлений її величезним економічним та інтелектуальним потенціалом, який потрібно було залучати до функціонування національних економік в умовах економічної стагнації, зменшення чисельності робочої сили після Першої світової війни; постійних соціальних потрясінь в Латинській Америці (нестабільність в Аргентині, Бразилії, Чилі, громадянська війна у Мексиці).

У демократичних країнах Заходу у міжвоєнний період зникають формальні перегородки між масовою початковою школою та малочисельними середніми навчальними закладами. Вища освіта, хоча залишається елітарною, але вже з'являються соціально-економічні та політичні передумови для її демократизації – швидко зростаючі потреби національної економіки у висококваліфікованих фахівцях та приклад СРСР, де за рахунок переходу до масової вищої школи були досягнуті значні успіхи у справі відновлення виробничих потужностей країни після Громадянської війни та під час індустріалізації. За таких умов зв'язки держави та вищої школи стають ще більш тісними. Правлячі кола провідних країн бачили у автономії саме ту перепону, яка заважала включенню вищої школи, яка до цього існувала ізольовано, до соціально-економічного середовища країни. Саме тому був розпочатий наступ на і без цього обмежену університетську автономію, що знайшло своє відображення у міжвоєнних освітніх законах. Водночас таке підпорядкування вищої

школи реалізації намічених владою соціальних і економічних завдань здійснювалося шляхом або тотального нівелювання автономії та політизації її діяльності (СРСР, нацистська Німеччина, фашистські Італія та Іспанія, мілітаристська Японія) або ж через посилення функцій державного регулювання (Велика Британія, Франція).

У другій половині ХХ ст. значною мірою були ліквідовані формальні інструменти селекції студентів за соціальним походженням. У Всесвітній декларації прав людини (1948) стверджується право кожної людини на освіту і вказується, що вища освіта є доступною для всіх. За декілька десятиліть, що минули після прийняття декларації, відбулося різке збільшення загального числа учнів «третього щабля», тобто на рівні вищої освіти порівняно із середньою. Зауважимо, що це зростання пояснюється зокрема тим, що багато країн починали розвиток вищої освіти практично з нуля. Наприкінці 40-х років ХХ ст. у більше ніж у половині країн світу налічувалося менше тисячі студентів, а вищі навчальні заклади працювали тільки у чверті країн світу. Тільки в дев'ятох країнах налічувалося більше 100 000 студентів (Індія, Італія, Китай, Велика Британія, США, СРСР, ФРН, Франція та Японія). У 1980-х рр. ситуація з вищою освітою поліпшилася: у 68 країнах кількість студентів перевищувала 100 000 осіб, а в 21 країні – 1 млн. [46, с. 94]. За період 1960-2000 рр. чисельність студентів у світі збільшилася з 13 до 83 млн. чоловік, тобто більш ніж у 6 разів. Зумовлений зростанням населення планети, підвищенням рівня грамотності й прагненням одержувати більш високі власні доходи, попит на вищу освіту продовжує зростати. За перше десятиріччя ХХІ ст. їх чисельність подвоїлась і перевищила 160 млн. чол.

У 2015 р. кількість студентів у світі досягла 178 млн. чол. і продовжує зростати найшвидшими темпами порівняно з іншими рівнями освіти і категоріями учнів. За прогнозами ЮНЕСКО, у 2025 р. цей показник сягне 260 млн. чол. [496, с. 92]. У середині другого десятиріччя ХХІ ст. найбільшими освітніми системами володіють Китай, США та Індія – відповідно 34 млн., 20 млн. та 15 млн. студентів.

Особливо стрімке зростання студентських контингентів на початку ХХІ ст. відмічається в країнах Південно-Східної Азії, особливо в Китаї та Індії. Студентські контингенти в цих країнах протягом 2000-х рр. збільшилися в декілька разів. Водночас слід відзначити, що демографічний тиск та процеси демократизації у цих державах-гігантах не є провідними детермінантами політики доступності вищої освіти. Уряди КНР і Індії сприяють процесам розширення доступу молоді до вищої освіти, вбачаючи у цьому ефективний інструмент економічної модернізації. Розширення системи вищої освіти відбувається не стихійно, а контрольовано, цілеспрямовано, оскільки влада регулює об'єми, параметри та напрямки розширення як державного, так і приватного сектору галузі, чому також сприяє патерналістський характер національних культур цих суспільств.

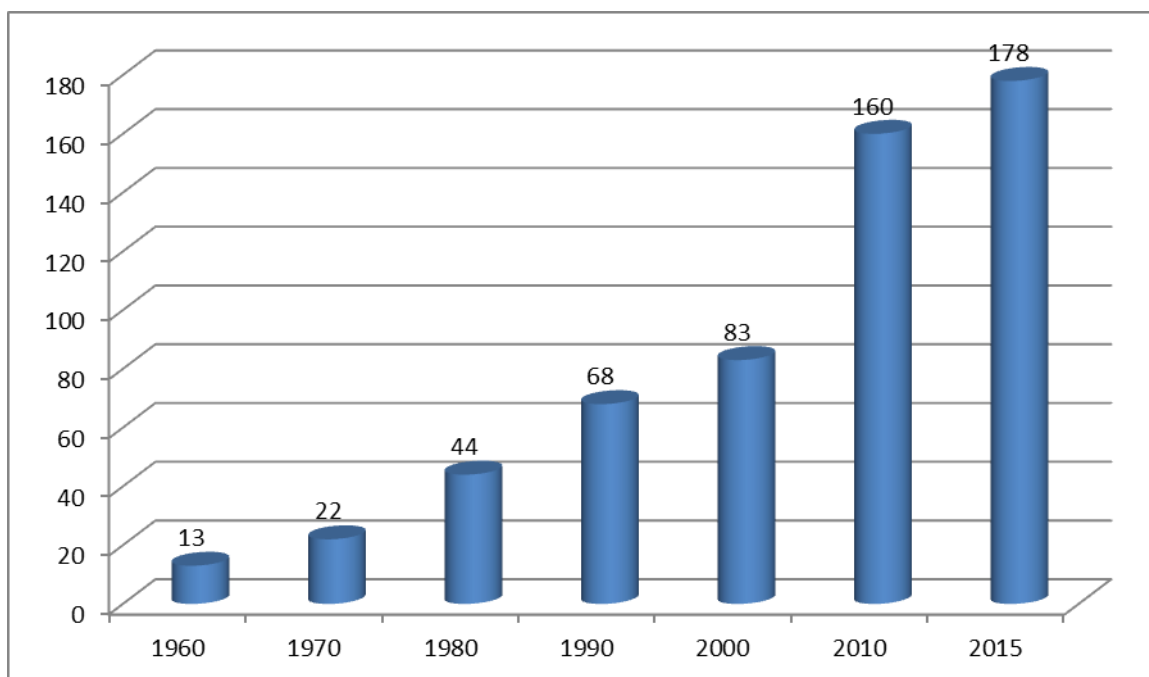


Рис. 2.1. Динаміка чисельності студентського контингенту у світі (млн. чол.)

У провідних країнах світу в останню чверть ХХ ст. відбулося різке розширення мережі вищої освіти. Три чверті існуючих сьогодні вишів у Європі, Латинській Америці, Східній Азії з'явилися після 1900 р., половина ж – після 1945 р. Так, за даними західного компаративіста Д. Девіса тільки протягом 1960-1975 рр. у Західній Європі виникло понад 250 нових університетів [204, с. 86]. Цей процес відобразив зростаючу роль вищої школи в економічному та науково-технічному прогресі. Помітно змінився соціальний склад студентства, який став більш демократичним. Ріст чисельності ВНЗ та студентів супроводжується й негативними наслідками, перш за все зниженням якості освіти. Для вирішення цих проблем реформується механізм державного контролю за діяльністю вищої школи. Майже одразу після ознайомлення з принципами наукового менеджменту на державному рівні (50 – 60-ті рр. ХХ ст.) така орієнтація в керуванні під тиском усіх секторів проникає і у вищу освіту. Запозичена зі сфери бізнесу процедура розрахунку витрат стала важливим інструментом для їх зменшення та визначення ефективності.

З 1960-х рр. у провідних розвинутих країнах намітився перехід від моделі елітарної до моделі масової вищої освіти. Розвиток наукомістких галузей економіки стимулював попит на високоосвічених і кваліфікованих працівників, що у свою чергу викликало не лише стрімкий ріст попиту на вищу освіту, але й подорожчання процесу підготовки кадрів. З переходом до моделі масової вищої освіти ступінь орієнтованості освітніх програм на ринок праці стає ключовим показником ефективності вищої освіти та якості підготовки. Потреби ринку праці стали визначати діяльність вишів, спрямованість їх розвитку, структуру, спеціалізацію та зміст освітніх програм, що підкріплювалося відповідною політикою урядів, зацікавлених у підготовці висококваліфікованих кадрів для потреб економіки.

Перехід від елітарної моделі вищої освіти з охопленням лише найбільш здібної до навчання частини молоді до залучення у ВНЗ третини і більше молоді відповідного віку супроводжувався виникненням необхідності навчати студентів з недостатньою підготовкою. Саме цей контингент, що хлинув в навчальні аудиторії в останній чверті ХХ ст., змусив уряди провідних країн світу оперативно здійснювати реструктуризацію вузівських систем за допомогою: 1) розширення неуніверситетського сектору з професіоналізованими програмами або створення подібних

університетських відділень; 2) скорочення тривалості навчання з орієнтацією на практичну діяльність фахівців. Наслідком подібних процесів став все глибший поділ системи вищої освіти на класично-академічний сектор з більш тривалими програмами навчання (5-6 років), які готують до науково-аналітичної діяльності, і професіоналізований, який орієнтується на ринок праці і має меншу тривалість навчання.

На розвиток інституту вищої освіти у другій половині ХХ ст. також вплинули процеси реформування держави під впливом як глобалізації, так і кризи на Заході концепції «держави загального добробуту». Як наслідок, в останні два десятиліття ХХ ст. почалося зменшення частки державних коштів у бюджетах вишів. Вже у 1980-х рр. на фоні збільшення соціальних витрат і хронічного бюджетного дефіциту стало зрозуміло, що держава більше не в змозі повністю задовольняти фінансові запити вищої школи, що започаткувало сталу тенденцію до зменшення частки державних коштів в вузівських бюджетах. Нова глобальна економічна криза 2008-2009 рр. змусила уряди провідних країн піти на скорочення державних витрат, насамперед поступове згортання соціальних програм, остаточно засвідчивши, що держава загального добробуту економічно себе вичерпала. Нині в західних країнах триває процес реформування створених після Другої світової війни держав добробуту з метою поєднання соціальної справедливості та захисту з економічною ефективністю. Для національних систем вищої освіти це означає зменшення рівня державного фінансування при збереженні його значної ролі, зростаючу диверсифікацію функцій і джерел доходів вишів, посилення ваги науково-дослідницької та інноваційної діяльності, децентралізацію управління в галузі. За останні 20 років частка державних ресурсів у бюджеті вищої школи в середньому по ОЕСР зменшилася з 77,4 до 67% [234, с. 41]. Національні уряди готові й надалі інвестувати значні ресурси в вищу школу, але разом із тим вимагають від неї більшої ефективності використання наданих ресурсів, звітності, підвищення якості освітніх програм і досліджень, збільшення її внеску у розвиток економіки та суспільства.

Водночас в умовах посилення процесів інтернаціоналізації, глобалізації та комерціалізації вищої освіти в академічних дискусіях все частіше лунають думки про кризу вищої школи та перегляд патерналістської моделі її відносин з державою. Так, відомий американський дослідник Б. Рідінгс відзначає втрату ідейної легітимності модерним університетом – вища школа втратила своє традиційне домінування у сфері виробництва та поширення знань, а національні держави все менше відчують потребу у вишах як інститутах обґрунтування і виправдання свого існування. Ідея національної ідентичності помітно втрачає своє політичне значення, витісняється ідеями космополітизму і мультикультуралізму. Для вищої освіти такі тенденції означають, що держава втрачає до неї інтерес, помітно скорочує фінансування, відпускає її в самостійне інституційне плавання [461, с. 138]. Однак, на нашу думку, це перебільшення. Попри кризу держави загального добробуту на Заході та відносне зменшення державного фінансування вищої освіти у світовому масштабі внаслідок її масовізації держава і сьогодні, на початку ХХІ ст., відіграє провідну роль у модернізації цього соціального інституту, зберігаючи модель відносин патерналізму. У країнах ОЕСР державне фінансування складає до 70% доходів бюджетів вишів.

Навіть у країнах, де сформувалося державно-приватне партнерство у наданні вищої освіти та домінує (за кількістю ВНЗ чи студентів) приватний сектор (Бразилія, Польща, США, Японія, Південна Корея), держава за допомогою не лише прямого контролю, а й непрямих методів економічного, правового, організаційного впливу має всі можливості визначати розвиток цієї галузі. Функція служіння національній державі залишається важливою складовою суспільної місії вищої освіти, а тому всіляко підтримується під час модернізації. Для старих державних націй Заходу та Сходу вона виступає засобом збереження національної цілісності в умовах глобального

світу та економічної інтеграції, а для молодих національних держав, зокрема й України, інструментом формування контурів національної ідентичності та поширення ідей державності.

Масовізація вищої освіти зробили її повне фінансове забезпечення важким тягарем для національних бюджетів не лише у розвинутих країнах, але й у більшості країн, що розвиваються. Внаслідок цього спостерігається трансформація економічної складової відносин патерналізму між державою та вишами. Уряди більшості країн світу стимулюють комерціалізацію державного сектору вищої освіти, збільшення контингенту іноземних студентів, вводять гнучкі інструменти та формули державного фінансування [94, с. 35]. На практиці це означає ринкове регулювання через встановлення стандартів і моніторингу результатів у системах вищої освіти, посилення уваги урядів на реформаторських аспектах управління (визначення стратегії, пріоритетів), упровадження різних форм контролю за якістю освіти і механізмів конкурсного (грантового) фінансування як інституцій вищої освіти, так і окремих видів діяльності (передусім, науково-дослідної).

Трансформуючи фінансово-економічні відносини у сфері вищої освіти, держава водночас зберігає політичну складову патерналізму, що відображається у виключному праві держави щодо зовнішнього управління та контролю системи вищої освіти. Сучасна стратегічна лінія держави в освіті реалізується в основному за допомогою протекціонізму та участі в управлінні освітою. Держава продовжує відігравати провідну роль у визначенні принципів і змісту функціонування та модернізації національних систем вищої освіти, виконуючи одночасно функції регулятивної, фінансової та контролюючої інституції, а часто і координатора освітньої політики в цілому.

Держава, як і раніше, має у своєму розпорядженні широкий арсенал політичних важелів управління системою освіти, який включає встановлення загальних правових рамок діяльності вишів, вимог до якості освіти та зайняття викладацьких посад, призначення на керівні посади у вишах, планування освітньої мережі та чисельності студентів, визначення пріоритетів у підготовці фахівців та НДДКР, їх фінансову підтримку. Держава залишає за собою право визначати загальну та секторальні стратегії розвитку, освітні стандарти, кваліфікації, порядок присудження наукових ступенів та вчених звань, регулювати та ліцензувати діяльність вишів. У деяких країнах уряд самостійно контролює процес забезпечення якості освіти, в інших – делегує ці функції квазідержавним чи громадським організаціям. Слід також враховувати, що освітня політика дуже часто розглядається у більш широкому контексті соціальної політики держави як засіб боротьби з соціальною нерівністю, бідністю, безробіттям.

Вища школа в оцінках політиків та освітніх стратегіях провідних країн світу набуває ролі інституції, що сприяє процвітанню та гарантує національну безпеку. У США, Західній Європі, провідних країнах Південно-Східної Азії фундаментальні та прикладні дослідження й підготовка висококваліфікованих спеціалістів оцінюються як важливий шлях забезпечення безпеки країни, інтелектуальної незалежності, підвищення конкурентоспроможності.

2.2. Світові стратегії модернізації вищої школи на сучасному етапі

У другій половині ХХ ст. вища школа стала найбільш динамічною ланкою системи освіти, яка охоплює значну частину молоді. Сьогодні, коли скорочення народжуваності в розвинутих країнах призводить до зменшення чисельності школярів, студентські контингенти продовжують збільшуватися. Таким чином, тільки вища школа не виявляє прямої залежності від демографічної кон'юнктури: її контингенти продовжують зростати майже повсюду. У більшості західних країн розширення студентських контингентів відбувається всупереч демографічній ситуації.

Демографічний вибух, що почався в Західній Європі та США наприкінці 1940-х рр. зумовив у 1960-1975 рр. суттєве зростання загальної чисельності студентів у світі – з 12 до 34 млн. осіб. Чисельність студентів за останні три десятиріччя ХХ ст. збільшилась у США з 6,2 до 12 млн., у Великій Британії – з 0,26 до 1,7 млн., у Франції – з 0,7 до 2,1 млн., в Італії – з 0,7 до 1,6 млн., в Японії – з 1,5 до 4 млн. [34, с. 10]. За останні два десятиріччя студентські контингенти зросли в усіх провідних країнах: у Франції та Італії – в 1,5 рази, у США, Німеччині, Японії та Південній Кореї – у 2 рази, у Великій Британії та Ірландії – у 2,5 рази, в Індії – в 3 рази, в Китаї – в 6 раз. Різке зростання студентських контингентів спостерігається і в пострадянських країнах. Так, в Росії чисельність студентів з середини 1990-х рр. зростає стрибкоподібно: 1995 р. – 2,8 млн., 2000 р. – 4,7 млн., 2007 р. – понад 7 млн. студентів. В Україні за останні 20 років їх чисельність збільшилась з 881 тис. до 2,17 млн. осіб., тобто у 2,5 рази, досягнувши максимуму у 2007 р. – 2,8 млн. осіб.

На початку ХХІ ст. процес розширення доступності вищої освіти та збільшення чисельності студентських контингентів у світі продовжується. Водночас його епіцентр перемістився із Заходу на Схід. Безперервне економічне зростання у Південно-Східній Азії протягом останніх 20 років призвело до гострої нестачі фахівців і наукових кадрів, які мають забезпечити сталість зростання та сприяти розвитку високотехнологічних, наукоємних галузей. У відповідь на цю потребу уряди провідних країн регіону почали вживати енергійні заходи щодо модернізації національних систем освіти, що ознаменувало нову хвилю розширення доступності вищої освіти. Економічне піднесення значно поліпшило суспільний добробут, створивши платоспроможний та зростаючий попит з боку населення, що стало запорукою активного розвитку приватного сектору вищої освіти у регіоні. Якщо за кількістю осіб, які мають вищу освіту, у 1980 р. Китай, Індія, Південна Корея разом склали менше половини аналогічної кількості осіб в США, то за 20 років ці країни обігнали США, а їх частка у світовій кількості осіб з вищою освітою збільшилась з 14% до 25%.

В Індії протягом першого десятиріччя ХХІ ст. кількість студентів зросла в декілька разів. Якщо в 2000 р. в Індії нараховуволся 6,5 млн. студентів, то у 2008 р. у ВНЗ країни навчалось вже понад 9,4 млн., у 2015 р. – 14 млн. осіб. У 2009 р. уряд Індії поставив стратегічну мету – збільшити до 2020 р. рівень охоплення молоді віком 18-24 роки вищою освітою з існуючих 12,4% до 30%, що потребуватиме, за оцінкою експертів, відкриття 300 нових університетів та 12 000 коледжів [456, с. 498]. У плани федерального уряду також входить створення 14 дослідницьких університетів, що мають сконцентруватися на таких пріоритетних для країни напрямках підготовки та НДДКР як охорона здоров'я, навколишнє середовище, енергетика, космічні технології, ставши центрами інновацій та підготовки докторів наук.

Масовість стала однією з головних рис галузі наприкінці ХХ ст. і призвела до радикальних змін у всіх напрямках діяльності сучасних ВНЗ. Суспільні трансформації, які відбулись протягом ХХ ст. у світі, суттєво змінили обличчя університету. Старовинний навчальний заклад з міцними традиціями, невеликою чисельністю студентів, що пройшли ретельний відбір, тісні контакти студентів і викладачів, значна автономія і самоврядування – це класична «кембриджська» модель

університету все більше відходить у минуле. Сьогодні ВНЗ – це великі багатофункціональні та багатотисячні освітньо-наукові комплекси; корпоративні, але водночас і відкриті академічні спільноти з широкою мережею зв'язків з економікою і суспільним попитом.

Загалом, починаючи з 1970-х рр. у світі відбувається експансія вищої освіти. В середині 2010-х рр. кількість студентів у світі у п'ятеро більша, ніж у 1970-х рр. та втричі – ніж у 1980-х рр. У світовому масштабі відсоток молоді віком 17-23 роки, охопленої вищою освітою, збільшився з 19% у 2000 р. до 26% у 2007 р. і 32% в 2012 р. із найбільшим зростанням в розвинених та середньорозвинутих країнах [406, с. 72]. При цьому найвищий рівень охоплення вищою освітою – понад 70% – спостерігається в Північній Америці, Західній Європі, Австралії, Новій Зеландії, Японії, Південній Кореї, понад 60% – у Центральній і Східній Європі. Близькі до середньосвітових показники демонструють країни Латинської Америки та Південно-Східної Азії. Найменші показники – у країнах арабського світу та субтропічної Африки (5-7%).

Поряд із процесами переходу до масової вищої освіти у багатьох розвинутих країнах залишаються й певні елітарні риси, про що свідчить існування елітарних ВНЗ – Гарвардського, Принстонського, Колумбійського, Оксфордського, Кембриджського, Токійського університетів; «Великих Шкіл» тощо. Соціальна нерівність у сфері освіти ще далеко не подолана. Численні соціологічні дослідження у США та країнах Західної Європи доводять, що у складі студентських контингентів непропорційно великий відсоток складають вихідці із привілейованих прошарків населення. Однак принцип доступної вищої освіти у другій половині ХХ ст. пробив собі дорогу. Разом із цими процесами змінилось і уявлення про вищу освіту у суспільній свідомості: вступ до вищої школи почав розглядатися не як привілей, а як природне право молоді та необхідна умова досягнення бажаного соціального статусу. Розширення освітніх можливостей стало запорукою підвищення добробуту та зміцнення демократичних цінностей через залучення до процесів суспільної модернізації широких верств населення, а не лише еліти.

Зростаючий попит на вищу освіту мав своїм наслідком ґрунтовний перегляд концепції розвитку ВНЗ, включаючи завдання з розширення їх профілів, зміни структури, строків навчання, змісту освітніх програм, форм і системи контролю якості освіти. Реформи, що інтенсивно проводяться у розвинутих країнах, мають за мету передусім посилити гнучкість і варіативність освітніх систем. Це передбачає їх диференціацію – розвиток різнотипних навчальних закладів та різноманітних напрямів підготовки, що з одного боку дозволяє задовольнити різнобічні інтереси безпосередніх споживачів освітніх послуг (студентів та їх родин), а з іншого – більшою мірою відповідає потребам економіки у фахівцях різного профілю та рівня кваліфікації.

Протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст. багато країн за допомогою різноманітних політичних стратегій здійснили перехід від елітарної моделі вищої освіти, коли доступ до неї мала виключно еліта (аристократична, фінансова), до масової моделі, коли значна частина випускників середньої школи продовжують навчання у вишах. Отримання вищої освіти все частіше стало трактуватися як соціальне право громадян. Ідея соціального розширення участі у вищій освіті була пов'язана, з одного боку, з загальним політичним принципом забезпечення рівності можливостей, а з іншого – з вірою в залежність економічного успіху нації від рівня освіченості громадян.

Основні причини стрімкого та значного розширення сектору вищої освіти, освітнього буму у країнах Західної Європи та Північної Америки у другій половині ХХ ст. тісно пов'язані з усім комплексом соціально-економічних, політичних трансформацій, яких зазнали західні суспільства у післявоєнний період:

1. ріст значимості та престижу якісної освіти в суспільній свідомості як інвестиції в майбутнє; перетворення вищої освіти в дієвий канал соціальної мобільності для широких прошарків населення;
2. демографічний вибух 1940-1950-х рр. в країнах західного світу, який послужив поштовхом до зростання суспільного попиту на вищу освіту;
3. зміна цілей і завдань вищої школи, яка була викликана потребою підготовки не тільки еліти для зайняття ключових позицій у всіх соціальних сферах, але і більш широких контингентів студентів для національної економіки;
4. стрімкий розвиток під впливом НТР наукоємних галузей, що вимагало кадрового забезпечення, якісної вищої освіти і наукових досліджень;
5. збільшення добробуту, матеріального забезпечення більшості населення, що активізувало можливості сімей інвестувати в освіту дітей;
6. розгортання на Заході широких та потужних рухів за демократизацію суспільного життя, посилення профспілкового та студентського рухів, що грали роль груп тиску на урядову політику в сфері освіти;
7. домінування у політичному житті більшості країн Заходу лівих орієнтацій та політичних сил, що розглядали збільшення доступності вищої освіти як один з засобів забезпечення соціальної справедливості та рівних можливостей;
8. перехід у соціальній політиці західних країн від ліберальної парадигми мінімального втручання держави («laissez faire») до реалізації концепції держави загального добробуту («Welfare State»), що супроводжувалося зміною пріоритетів державного фінансування, посиленням соціального захисту.

При цьому можна виділити чотири політичні стратегії модернізації національних систем вищої освіти. При визначенні політичних стратегій вибір країн для дослідження спирався не на їх культурну чи цивілізаційну приналежність, а на досягнення цих країн у сфері вищої освіти. США, Велика Британія, Німеччина, Іспанія, країни Скандинавії, Австралія, Японія, Південна Корея, Італія є загально визнаними лідерами в галузі підготовки кваліфікованих кадрів. ВНЗ цих країн стабільно потрапляють у світові рейтинги якості вищої освіти. Загалом слід відмітити, що освіта є універсальною галуззю, а тому проблеми, які постають у її розвитку, практично однакові у всіх регіонах світу. Культурна приналежність країни впливає лише на специфіку сприйняття чи адаптації певної стратегії, але не на її вибір, що залежить від цілей правлячої еліти, домінуючої ідеологічної доктрини та стану державних фінансів.

Перша стратегія – експансія державного сектору вищої освіти з мінімальною платою за навчання або при повній її відсутності. Це найпоширеніша модель модернізації вищої школи, характерна для другої половини ХХ ст. У цьому випадку держава бере на себе основні зобов'язання щодо фінансування вишів, не вимагаючи при цьому участі у фінансуванні студентів або їх сімей. За цієї стратегії плата за навчання складає 5-10 % бюджету ВНЗ. Запровадження цієї стратегії стало частиною більш широких та глибоких змін у соціальній політиці провідних країн Заходу, що відображали процеси утвердження у цих країнах держави загального добробуту та зростання ролі державного регулювання у функціонуванні економічних систем країн регіону у перші три післявоєнні десятиріччя. Розширення державного сектору вищої освіти при цьому дозволяє реалізувати одразу декілька завдань. В економічному вимірі розширення доступу до вищої освіти створює інтелектуальний фундамент для розвитку наукоємних галузей, прискорює економічний прогрес. Ставка на розширення державного сектору вищої освіти дозволяє владі не

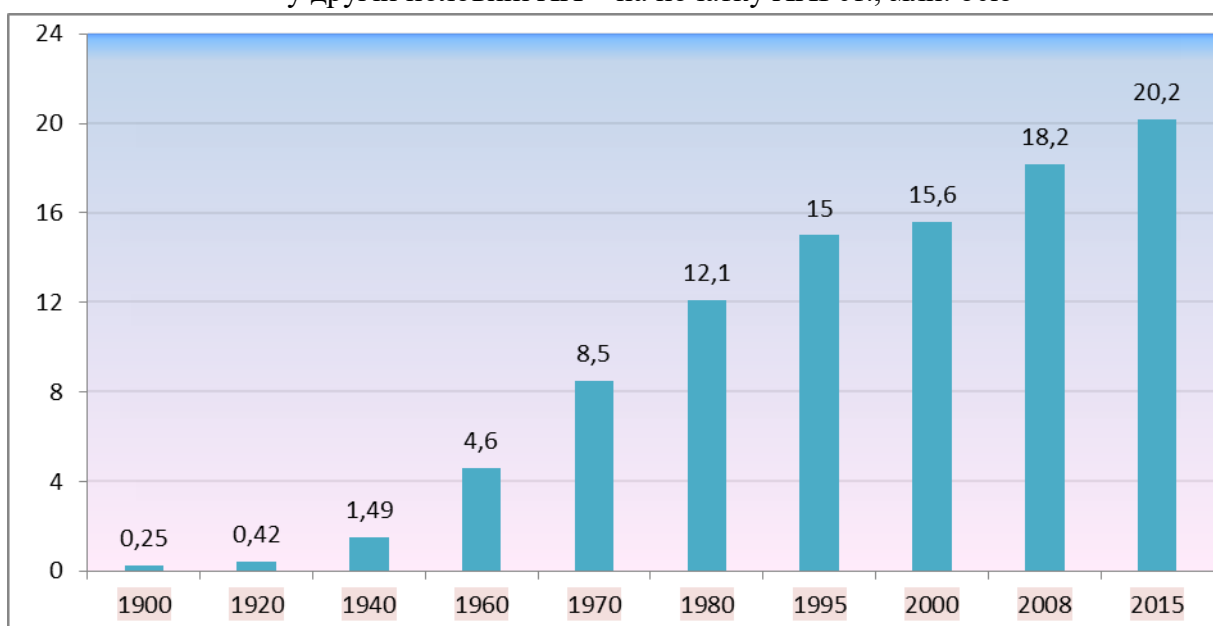
просто контролювати його параметри та напрямки, але і спрямовувати його в інтересах розвитку пріоритетних і перспективних галузей економіки.

У соціальному плані розширення освітніх можливостей для широких верств населення є відображенням руху до соціальної справедливості і тим самим укріплює соціальну стабільність та підтримку демократичного ладу. Розширення доступності освіти має своїм наслідком збільшення соціальної мобільності і відповідно пришвидшення темпів соціальних змін. У політичному вимірі для правлячих партій, реформи, спрямовані на розширення доступності університетської освіти, стають інструментом збільшення власної соціальної бази та прихильників серед широких верств населення, які до цього або взагалі не мали доступу до цих освітніх благ, або цей доступ був обмежений, що в умовах конкурентної політичної боротьби, стає електоральною перевагою.

Фундаментальна відмінність державних вишів від приватних полягає у тому, що у своїй діяльності вони повинні поєднувати вирішення підприємницьких завдань із реалізацією широкого кола політичних, соціально-економічних і культурних завдань, які часто входять у протиріччя одне із одним. Це зумовлює необхідність інституційних і функціональних обмежень, які держава накладає на державні виші, зберігаючи їх мотивацію до ефективної діяльності, а також сприяє втручанням у оперативні проблеми їх діяльності (регулювання розміру плати за навчання, переліку платних послуг, ліцензування). Приватні виші значною мірою схильні розглядати соціальні, політичні та культурні завдання як другорядні або зовнішньо нав'язані владою, у той час як для державних вони становлять частину їх місії.

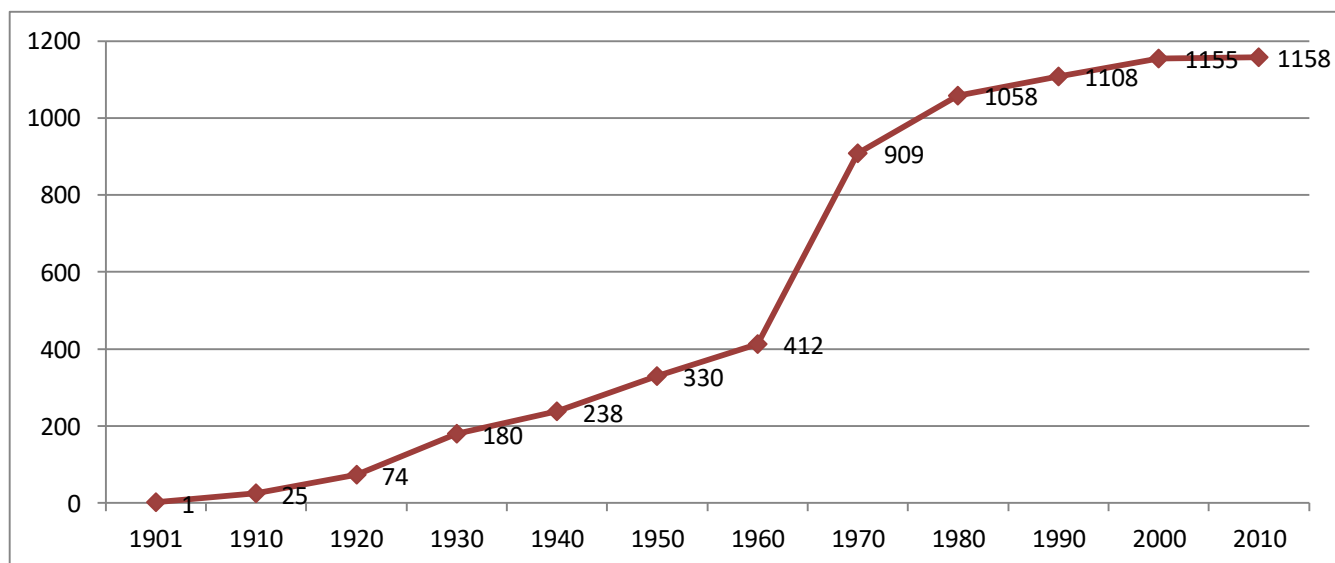
У 1950-1960-х рр. цю стратегію використали Сполучені Штати Америки для переходу до системи масової вищої освіти. У її рамках в США розвивалася мережа місцевих (двохрічних) коледжів (community colleges), чотирьохрічних коледжів та університетів. У період з 1966 по 1976 р. кількість державних вишів зросла більш ніж у 1,8 рази. Наслідком такої політики стало швидке збільшення студентського контингенту країни. Якщо в 1960 р. в американських ВНЗ навчалося 4,6 млн. студентів, то в 1970 р. – вже 8,5 млн., в 1980 р. – 12,1 млн. чол. Якщо в 1960 р. 20-22% випускників середньої школи вступали до коледжів і університетів, то в 1980 р. – вже понад 45%.

Рис. 2.2. Динаміка чисельності студентського контингенту США у другій половині XX – на початку XXI ст., млн. осіб



Розширення вузівської системи країни у перші 30 післявоєнних років було зумовлено як потоком демобілізованих солдат, яким за службу в армії держава надавала право безкоштовного навчання у вишах, так і потужною хвилею студентів муніципальних коледжів на початку 1970-х рр., які відкривалися владою штатів у період з 1965 по 1972 рр. зі швидкістю 1 коледж на тиждень [168, с. 212]. Якщо в 1960 р. у країні нараховувалося трохи більше 400 дворічних комунальних коледжів, то в 1980 р. їх було вже понад 1050. Паралельно збільшувалася кількість приватних дворічних коледжів, яка в середині 1980-х рр. становила понад 1500. Так, ще у 1944 р. конгрес США ухвалив Закон про адаптацію військовослужбовців (G. I. Bill of Rights), який передбачав можливість отримання вищої освіти за рахунок держави для ветеранів Другої світової війни. Закон був запропонований урядовим Департаментом у справах ветеранів і підписаний Президентом Ф. Рузвельтом 22 червня 1944 р. Він передбачав забезпечення ветеранів пільговими позиками для облаштування будинків, фермерських господарств, відкриття власного бізнесу та здобуття вищої освіти. Лише впродовж трьох тижнів після прийняття закону було подано більше 1000 заявок від ветеранів для одержання пільгових кредитів на навчання, а протягом перших трьох післявоєнних років цим правом скористалися понад 110 тис. демобілізованих американців [51, с. 97]. У 1965 р. під час ухвалення федерального закону про вищу освіту ця норма була остаточно закріплена як соціальна пільга: держава повністю оплачує навчання тільки тих молодих людей, які вступили до ВНЗ після проходження служби в армії.

Рис. 2.3. Динаміка кількості комунальних коледжів в США (1901-2010 рр.)



У 1950 р. частка студентів державних вишів у загальному студентському контингенті країни складала трохи більше 50 %, у 1970 р. – уже 75%, 1990 р. – 78%, 2000 р. – 77%, у 2005 р. – 79%, у 2015 р. – 77%. Водночас державні виші становлять лише 44% від усієї сукупності [230, с. 308]. Необхідність експансії державного сектору вищої освіти у післявоєнних США була викликана гео економічними та геополітичними чинниками. Після Другої світової війни вся Європа, яка до цього домінувала у світовому геополітичному просторі, лежала в руїнах. Економічний потенціал і промисловість європейських країн були практично знищені. Економіка США, навпаки, тільки виграла від війни і знаходилась на підйомі. Склалися необхідні умови для технологічного стрибка, який би дав можливість Сполученим Штатам обійти своїх європейських конкурентів. Для цього була необхідна лише раціональна промислова політика. Уряд США зробив ставку на галузі електроніки, ЕОМ, зв'язку, авіабудування та першим серед західних країн здійснив перехід від

елітарної до масової системи вищої освіти, що забезпечило швидко зростаючі новітні наукомісткі галузі промисловості з великою часткою доданої вартості висококваліфікованими кадрами.

Іншим провідним мотивом активізації освітніх реформ в США на початку 1950-х рр. у період розпалу Холодної війни став захист нації від радянської загрози. Освіту спрямовували на надання серйозних наукових знань, які допоможуть сформувати могутні інтелектуальні сили та випередити росіян. Значно посилилась така мотивація після того, як 4 жовтня 1957 р. СРСР запустив перший штучний супутник. Тодішній Президент Д. Ейзенхауер у телевізійному зверненні до співгромадян з цього приводу підкреслив: «Наші навчальні заклади зараз важливіші, ніж наші радіолокаційні станції. Освіта приховує у собі більшу силу, ніж енергія атома» [63, с. 93]. Дж. Кеннеді, в той час ще конгресмен, зазначав: «Ми опинились у кризовій ситуації. Гола правда є такою, що ми сильно ризикуємо програти титанічне змагання з Росією в освоєнні космічного простору... Не буде перебільшенням сказати, що битва, яку ми ведемо зараз, може бути виграна чи програна в шкільних класах та студентських аудиторіях Америки. Для американської науки немає зараз більш важливого завдання, ніж поширення й покращення можливостей освіти» [231, с. 75].

Для подолання проблем відставання американської університетської освіти 2 вересня 1958 р. було прийнято Акт про захист національної безпеки у сфері освіти (National Defense Education Act – NDEA), який є першим прикладом втручання федерального уряду в реформування змісту освіти. У преамбулі закону зазначалося: «федеральний уряд вважає, що добробут та безпека країни вимагає всебічного розвитку інтелектуальних ресурсів та технічних навичок молодих юнаків та дівчат. Сьогоднішня надзвичайна ситуація спонукає до використання додаткових і більш адекватних освітніх можливостей. Ми повинні акумулювати наші зусилля щодо виявлення та виховання більшої кількості талановитої молоді країни» [2, с. 53]. Акт рекомендував суттєво розширити доступність вищої освіти та посилити підготовку з природничих наук і математики, звернути увагу на відбір талановитої молоді до коледжів та університетів, збільшити державні інвестиції в освітню інфраструктуру.

Свідченням особливої уваги влади до розвитку освітньої інфраструктури стало зростання суспільних витрат на вищу освіту. Протягом 1950-1970-х рр. державні витрати на вищу освіту та науку збільшувалися в середньому на 10% щорічно, тобто подвоювалися кожні 7 років. Якщо в 1958 р. на вищу освіту витрачали близько 1% ВВП, то в 1968 р. – 2%, в 1979 р. – 2,7%. Зокрема державні інвестиції в цю сферу за цей час зросли з 0,5% до 1,9% ВВП [521, с. 59]. Для підтримки розширення вузівської системи в 1972 р. за ініціативи сенатора-демократа Клайнборна Пелла була розроблена і запроваджена програма «Гранти на отримання базової освіти». Відповідно до неї, вихідці з малозабезпечених родин, дохід яких не перевищував 25 тис. дол. на рік, отримали право на безповоротний грант на оплату навчання за бакалаврською програмою. За цією програмою у 1975 р. 1 млн. студентів отримували гранти у розмірі 800 дол., а в 1980 р. субсидії Пелла у розмірі 1800 дол. надавалися понад 3,5 млн. студентам. Надалі ця програма стала основою надання федеральної фінансової допомоги студентам в США.

Слід відзначити, що темпи зростання державних асигнувань на вищу школу перевищували темпи зростання фінансування освіти в цілому. Відповідно збільшилася частка держави у фінансуванні вищої школи. До початку неоконсервативних реформ адміністрації республіканця Р. Рейгана (1980-1988) у структурі джерел фінансування вищої школи державні асигнування (кошти федерального уряду та урядів штатів) становили 70-75%. При цьому частка урядів штатів і місцевих органів у вузівських бюджетах зросла незначно – з 44% в 1960 р. до 50% наприкінці 1970-х рр. А частка федерального уряду після ухвалення NDEA різко збільшилася з 8% в 1958 р. до 28% в середині 1960-х рр. і не зменшувалася протягом 1960-1970-х рр. [218, с. 90]. Щоправда,

наприкінці 1970-х рр. в умовах економічної рецесії вона зменшилася до 22%. Федеральні субсидії мали цільове призначення. Майже половина федеральних ресурсів спрямовувалась на підтримку НДДКР, решта – на фінансову допомогу студентам та будівництво інфраструктури.

Стратегія державної експансії знову була взята на озброєння владою США наприкінці першого десятиріччя XXI ст. Швидкий рост і значна комерціалізація сектору вищої освіти в 1980-2000-х рр. породили соціально-економічні проблеми в американському суспільстві. Нова Велика рецесія 2008-2009 рр. засвідчила кризу неоліберальної моделі суспільного розвитку. Президент-демократ Б. Обама розпочав безпрецедентне фінансове втручання держави через запровадження великого пакету стимулювання економіки. Підходи його адміністрації до соціальної політики, зокрема реформування охорони здоров'я та освіти значною мірою концептуально спиралися на соціал-демократичні орієнтації. В антикризовій програмі Б. Обама освіта була визначена як одна з трьох пріоритетних сфер інвестицій з метою забезпечення роста американської економіки. На думку Обама, «Найкраща програма боротьби з бідністю в XXI ст. – це освіта світового рівня» [220, с. 142]. Нова адміністрація суттєво збільшила фінансування освітніх програм. Згідно із «Законом про відновлення та реінвестування американської економіки» (American Recovery and Reinvestment Act, ARRA) від лютого 2009 р., в рамках заходів стимулювання федеральний уряд протягом 2009-2010 рр. додатково виділив 81,1 млрд. дол. на модернізацію освітньої сфери. Кошти були спрямовані на будівництво і технічне переоснащення середньої та вищої школи, підвищення якості освіти. З цих коштів 53,6 млрд. дол. склали стабілізаційні субсидії для урядів штатів, які пішли на збалансування їх освітніх бюджетів, модернізацію 35 000 шкіл і коледжів, будівництво нових кампусів, дослідницьких лабораторій у вузах. Як зазначив радник Б. Обама, Нобелівський лауреат 2008 р. Пол Кругман, «державні інвестиції в освітню, наукову інфраструктуру забезпечать майбутній розвиток і зроблять націю багатію на тривалий період, оскільки слугуватимуть не одному поколінню американців і матимуть зростаючу, продуктивну віддачу» [390, с. 53].

Одним з головних пріоритетів у сфері освіти для адміністрації Обама стало розширення доступності вищої освіти. Для цього з федерального бюджету додатково були виділені 15,6 млрд. дол. на програму Пелл грантів для студентів з малозабезпечених сімей. У 2009 р. розмір Пелл гранта був збільшений на 600 дол. і склав 5300 дол., а у 2010-2012 рр. – 5500 дол. Завдяки спрощенню бюрократичних процедур і вимог коло користувачів Пелл грантами збільшилося з 5,5 до 7 млн. студентів. Окрім цього, закон передбачає запровадження нового податкового кредиту «Американська можливість» у розмірі 2500 дол., який поширюється на 4 млн. студентів. Також штати отримали 2,5 млрд. дол. для підтримки малозабезпечених студентів. Держава зобов'язалася протягом наступних 10 років профінансувати підготовку понад 100 тис. вчителів природознавства, технічних наук та математики. Окремим напрямком освітньої політики адміністрації Б. Обама була підтримка двохрічних коледжів, державне фінансування яких протягом 2009-2014 рр. зросло вдвічі. Передбачається, що протягом наступних 10 років (до 2020 р.) федеральний уряд буде щорічно виділяти на їх підтримку по 12 млрд. дол. При цьому особлива увага приділялася доступу до місцевих коледжів малозабезпечених, інвалідів та представників національних меншин.

У контексті політики розширення доступності вищої освіти постало болюче питання боргу за освітніми кредитами. Понад 60% випускників мають в середньому до 20 тис. дол. боргових зобов'язань. У 2011 р. за ініціативи президента Обама виплати по студентським займам були обмежені 10% доходу випускника, а залишки боргу повинні списуватися через 20 років або 10 років по відношенню до працівників бюджетної сфери (чиновники і вчителі).

Був також реформований механізм надання державної фінансової допомоги студентам, яка до цього надавалася через комерційні банки. Нові правила, запроваджені у 2011 р., передбачають

розподіл грантів і кредитів через некомерційні організації та державні банки. Надання прямої фінансової допомоги студентам зекономили федеральному бюджету протягом 2011-2015 рр. понад 24 млрд. дол., які були спрямовані на програму Пелл грантів. Загалом частка студентів бакалаврату, які отримують державну фінансову допомогу, зросла з 75% в 2008 р. до 85% в 2012 і 91% в 2015 р. [175]. Держава свідомо зменшує навантаження освітніх витрат на сімейний бюджет пересічних американців. Особливо це помітно на прикладі дворічних коледжів, в яких навчаються переважна більшість студентів з малозабезпечених родин. Так, частка студентів, які отримують допомогу від федерального уряду чи влади штатів, збільшилась з 61 до 76% у державних коледжах, з 83 до 94% у дворічних приватних некомерційних навчальних закладах і з 89 до 91% у приватних комерційних коледжах.

Збільшення розміру грантів на навчання, розвиток податкових пільг у сфері освіти, державна підтримка місцевих коледжів, інвестиції в освітню і наукову інфраструктуру – такий широкий арсенал інструментів модернізації освітньої сфери адміністрації Б. Обама. Стратегічною ж метою освітньої політики Президента було забезпечення до 2020 р. світового лідерства США за часткою населення, що має вищу освіту. За даними ОЕСР у 2013 р. США за цим показником займали 4-е місце в світі (42%), поступаючись Канаді (51%), Ізраїлю (46%) та Японії (45%). Позаду США знаходилися Нова Зеландія (41%), Південна Корея (40%), Велика Британія, Австралія і Фінляндія (по 38%), Ірландія – 37% [175]. Для цього до 2020 р. чисельність студентів має збільшитися на 7 млн. чол. Загалом заходи, що реалізовувалися мали позитивний вплив. Якщо в 2008 р. в країні нараховувалося 18,2 млн. студентів, то в 2013 р. – 19,3 млн., в 2015 р. – 20,2 млн. У свою чергу рівень охоплення молоді вищою освітою досяг 80%.

Аналіз реформ у вищій освіті адміністрації Обама свідчить про збільшення регулюючої ролі федерального центру в даній сфері. Протягом його президентства відбувся частковий перегляд ринкової моделі регулювання галузі, яка сформувалася за часів Р. Рейгана, і запровадження нових заходів з метою підвищення ефективності державних витрат, підвищення якості освітніх послуг при одночасному розширенні доступності вищої освіти. Ключовим інструментом досягнення цих цілей стала фінансова експансія держави, що мала явну соціальну спрямованість. Якщо на початок 2009 р. частка держави у бюджеті вищої школи становила 35%, а в 2015 р. – вже 40%. За рахунок державної інтервенції фінансування вищої освіти в США збільшилося з 2,6-2,7% в середині 2000-х рр. до 3,1-3,2% ВВП в 2012-2016 рр. Не слід забувати і про активну роль федерального центру в науково-технічній сфері. В рамках Інноваційної стратегії США (2009) держава зобов'язалася збільшити фінансову підтримку наукових досліджень. На фоні економічної кризи та зменшення приватних вкладень в науку фінансування вузівських НДДКР протягом 2009-2012 рр. збільшилося з 55 до 65 млрд. дол. При цьому частка держави склала 2/3.

У перші післявоєнні десятиліття таку стратегію використала також Велика Британія. До 1960-х рр. система вищої освіти цієї країни була представлена лише 22 університетами: 16 – в Англії, 4 – в Шотландії, по одному – в Північній Ірландії та Уельсі. Вища освіта була елітарною та охоплювала дуже малий відсоток молоді. У 1961 р. нараховувалося лише 102 тис. студентів, лише 6% молоді до 21 року вступало до вищої школи [408, с. 92]. Вже в середині 1950-х рр. в умовах розгортання НТР економіка країни почала відчувати дефіцит висококваліфікованих кадрів, що відображалось у зниженні темпів економічного розвитку та поступовому відставанні Великої Британії від інших розвинутих країн. На початку 1970-х рр. вона з другого (після США) місця серед західних країн за рівнем промислового виробництва перемістилася на п'яте, пропустивши вперед Японію, ФРН і Францію. Відповіддю як консервативних, так і лейбористських урядів на економічне відставання та необхідність технологічної модернізації стало активне розширення

сектору вищої освіти. У другій половині ХХ ст. у країні були відкриті 30 університетів і майже 300 вишів інших типів (коледжів, технологічних і політехнічних інститутів, педагогічних коледжів).

Слід зазначити, що відкриття більшості нових ВНЗ припадає на урядування лейбористів (лейбористські уряди К. Етлі 1945-1951 рр. і Г. Вільсона 1964-1970 рр. та 1974-1979 рр.), для яких розширення доступу до освіти було одним із програмних положень діяльності та інструментом збільшення електоральної підтримки партії в середовищі робітничого і середнього класу. Так протягом 1965 – 1975 рр. кількість вищих навчальних закладів в країні подвоїлась (з 22 до 45): відкрились 23 університети (на базі університетських коледжів) – Есекський, Ланкастерський, Кента, Ольстера, Уорвік та ін. Також за ініціативи саме лейбористських урядів у 1947 і 1970 рр. ухвалювалися рішення про збільшення терміну обов'язкової освіти до 15 і 16 років відповідно, що збільшувало потенційну кількість абітурієнтів і підвищувало шанси молоді з робітничого і середнього класу на вступ до вищої школи.

Через консервативність, повільність реагування «старих» британських університетів на нові потреби лейбористські уряди у питанні розширення доступності вищої освіти ставку робили не на університетський сектор, а на створення альтернативних освітніх можливостей, що відобразилося у створенні неуніверситетського сектору вищої освіти. Лейбористські уряди, формуючи бінарну систему вищої освіти, керувалися концепцією «роздільної (соціально), але рівної освіти». У 1964 – 1970 рр. був створений новий тип ВНЗ. Уряд через академічне підвищення статусу 10 коледжів передової технології перетворив їх на національні політехнічні інститути. У 1969 – 1970-х рр. на основі об'єднання технічних, економічних і мистецьких коледжів були створені 30 політехнікумів [332, с. 114]. Тим самим уряд лейбористів намагався зробити вищу освіту більш доступною дітям з сімей робітників, наближеною до конкретних потреб місцевих громад. Як наслідок такої освітньої політики протягом 1960-х рр. кількість університетів у Британії подвоїлась, а чисельність студентського контингенту збільшилася в 2,5 рази, досягнувши у 1970 р. 259 тис. осіб.

У 1970-х рр. високі темпи зростання студентського контингенту, які стимулювалися розвитком наукомісткіх галузей економіки, зберігалися: чисельність студентів збільшилася з 259 тис. осіб у 1970 р. до 510 тис. у 1980 р. Рівень охоплення молоді вищою освітою збільшився з 6% на початку 1960-х рр. до 23% в 1979 р. Такі зміни вимагали значного збільшення фінансової підтримки вищої школи з боку держави. Якщо в 1920 р. частка державних ресурсів у структурі джерел фінансування вишів складала лише 20%, то в 1950 р. – майже 36%, в 1960 р. – вже 50%, 1970 р. – 70%, 1980 р. – до 80%.

У Франції політика доступності вищої освіти була детермінована травневими виступами студентів Паризького університету 1968 р. і розглядалася як один із інструментів зняття соціальної напруги. Перші 15 післявоєнних років французька вища школа залишалася найбільш традиційною, елітарною та консервативною у Західній Європі. Через численні соціальні та академічні бар'єри студентський контингент країни зростав дуже повільно, а частка вихідців робітничого класу була незначною. У 1946 р. у Франції нараховувалося 123 тис., студентів у 1955 р. – 150 тис., у 1962 р. – 280 тисяч. Іншою причиною гальмування процесів розширення доступності вищої освіти стала відсутність чіткої урядової політики через політичну нестабільність в роки існування Четвертої Республіки (1946-1958): за 12 років змінилося 26 урядів. І хоча більшість з них притримувалися лівої орієнтації – соціалісти та комуністи – для яких демократизація освіти є одним із програмних принципів, часті зміни урядових кабінетів не давали змоги сфокусуватися на освітніх реформах.

У 1960-х рр. у країні почався екстенсивний ріст освіти, що був зумовлений демографічним вибухом 1940-х рр., економічним зростанням і наростанням громадських рухів за демократизацію суспільного ладу. Якщо у 1962 р. навчалось 280 тис. студентів, то у революційному 1968 р. вже

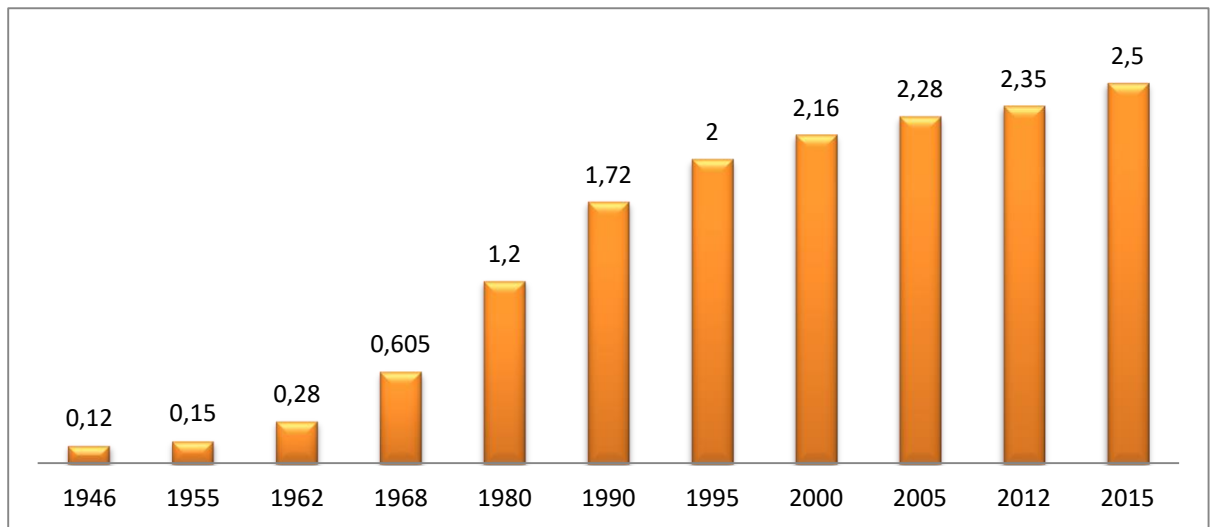
605 тис. У цей період у Франції нараховувалося студентів більше, ніж у Англії, ФРН та Бельгії разом узятих [23, с. 95]. Збільшенню чисельності студентів сприяли, окрім демографічного стрибка, два фактора: відносна доступність державної вищої освіти та відсутність екзаменів при вступі до університету. Це підтверджується й іншою статистичною викладкою: якщо у середньому протягом 1950-1960 рр. прийом у французькі виші зростав на 4,2%, то протягом 1960-1970 рр. щорічний приріст студентського контингенту у середньому становив 11,5% [462, с. 227]. Закон Фора, прийнятий у вересні 1968 р. не лише надав певну внутрішню автономію вишам, але й дещо лібералізував правила прийому, результатом чого стало подальше значне зростання студентського контингенту. Лібералізація вступу супроводжувалася зростаючою диференціацією вищої освіти. Поряд з університетами та вищими школами були створені університетські технологічні інститути та інші спеціалізовані вузи. Якщо у 1968 р. у країні навчалася 605 тис. студентів то у 1970 р. – вже 850 тис., у 1980 р. – 1,2 млн.

Друга хвиля розширення доступності вищої освіти у Франції мала місце між 1988 і 1993 рр. У 1988 р. уряд оголосив курс на оновлення системи вищої освіти, основними пріоритетами якого стали: збільшення доступності освіти, покращення умов праці та оплати викладачів, поліпшення якості життя студентів та соціальної інфраструктури для них, збільшення кількості підготовлених наукових кадрів. Зростання студентського контингенту в цей період було менш інтенсивним та тривалим, а його щорічні темпи склали 6,4%. Значною мірою це розширення було зумовлено політикою, згідно з якою атестат про закінчення ліцею (національний диплом бакалавра) мав бути у 80% молоді. Така амбітна ціль освітньої політики була висунута та закріплена в законі про орієнтацію 1989 р., за яким відсоток випускників середньої школи – бакалаврів – мав збільшитися до 2000 р. з 40 до 80% (у 2003 р. цей показник складав лише 62%, 2012 р. – 70%) [575, с. 224]. Така політика, що проводилася з кінця 1980-х рр. адміністрацією президента-соціаліста Ф. Міттерана, була спрямована на те, щоб вища освіта стала доступною для молоді з нижчих верств суспільства, кількість якої внаслідок демографічного буму 1970-х рр. постійно зростала. Розширення сектору вищої освіти супроводжувалося збільшенням бюджетних асигнувань на його утримання. Під час урядування соціалістів з 1982 по 1992 рр. державне фінансування вищої освіти збільшилося вдвічі. Чисельність студентів зросла з 1,2 млн. чол. в 1980 р. до 1,72 млн. в 1990 р. У 1995 р. наприкінці тривалого правління соціалістів у Франції нараховувалося понад 2 млн. студентів.

Окрім безпосередніх заходів соціалістичних урядів з розширення доступності вищої освіти цьому процесу сприяли нові підходи в галузі соціальної політики. З середини 1980-х рр. уряд Франції з метою більш повної культурної асиміляції іммігрантів у французьке суспільство почав реалізовувати політику «Зон пріоритетної освіти» (*Zones d'éducation prioritaires*) [367, с. 232]. Держава визначала території з великою кількістю іммігрантів. У свою чергу навчальні заклади «зон пріоритетної освіти» отримували подвійне фінансування, кращу навчальну літературу та педагогічний персонал. Соціалістичні уряди, покращуючи якість середньої освіти дітей іммігрантів, тим самим сприяли збільшенню їх представництва у вищій школі.

Загалом у результаті експансії держави у сфері вищої освіти за останні 60 років кількість університетів у Франції збільшилась майже в 4 рази (з 23 до 87), чисельність професорсько-викладацького складу – майже в 8 раз, чисельність студентів – 10 раз (з 214 тис. до 2,16 млн. осіб).

Рис. 2.4. Динаміка зростання студентського контингенту у Франції у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст., млн. чол.



При урядуванні правоцентристів Ж. Ширака (1995-2007) і Н. Саркозі (2007-2012) зростання студентського контингенту відбувалося вкрай повільно – 2,16 млн. чол. – у 2000 р., 2,28 млн. – у 2005 р., 2,35 млн. – у 2012 р. За цей час частка держави у фінансуванні вищої школи зменшилася з 90% до 82%, а частка витрат на вищу освіту в загальних освітніх витратах держави впала з 32% до 20%. Однак це стало результатом не розширення альтернативних джерел доходів французьких вишів, а скорочення державної підтримки. З одного боку, виші залишилися фінансово повністю залежними від держави, а з іншого, в умовах збереження безкоштовності освіти, слабкої інтеграції у НІС вони не мали значних позабюджетних доходів. Як наслідок, маємо класичний приклад кризи недофінансування. Країна витрачає на вищу освіту 1,2% ВВП, з яких близько 1% – державні витрати. Структура джерел фінансування системи вищої освіти виглядає наступним чином: 83% – державне фінансування, 6% – місцеві громади, 1,5% – інституції ЄС, 6,4% – приватний бізнес, 1,9% – адміністративні внески студентів та докторантів, решта – громадські організації та фонди.

На початку другого десятиріччя ХХІ ст. у Франції навчання в державних вишах залишається безкоштовним. 20% студентів отримує стипендію. Через безкоштовність освіти система освітніх позик практично не розвивається, охоплюючи менше 1% студентів. Конкурсний відбір при вступі існує лише в секторі Великих Шкіл («Grandes Ecoles»), які охоплюють приблизно 10% студентів. В університети, технологічні університетські інститути та інші виші приймають за записом усіх охочих з атестатом про закінчення середньої школи. У результаті вступити до ВНЗ достатньо легко, а отримати диплом про його закінчення набагато складніше, оскільки відсів відбувається вже під час навчального процесу і складає 35-60% залежно від типу ВНЗ. Слід відзначити, що традиції безкоштовності вищої освіти мають тривалу історію. Ще у 1875 р. у Третій республіці було ухвалене рішення, що освіта має бути безкоштовною. У символічному вимірі безкоштовність освіти мала виступати однією з переваг республіканського ладу.

В Італії розширення сектору вищої освіти почалося на початку 1970-х рр. До 1969 р. система вищої освіти країни мала елітарний характер. Безперешкодний доступ до вищої школи мали лише випускники класичних ліцеїв, які мали право вступити на будь-який факультет університету. Навчання в класичних ліцеях охоплювало не більше 12-15% учнів старшої школи, більшість з яких становили вихідці з заможних соціальних верств. Відсів під час навчання складав до 30% учнів [433, с. 65]. Випускники технічних ліцеїв, професійних шкіл та педагогічних училищ могли

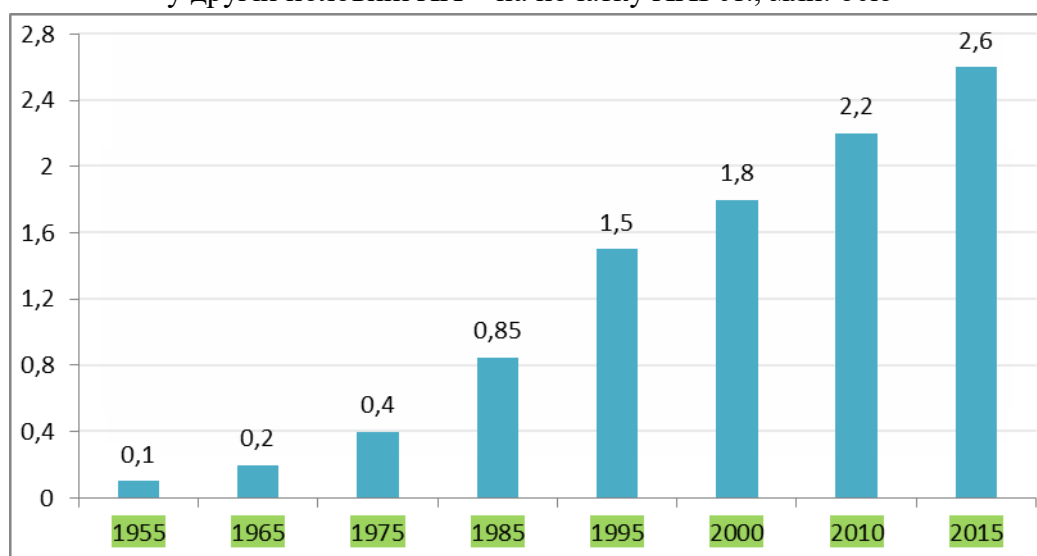
вступати лише до профільних вишів та на профільні факультети університетів, склавши при цьому вступний іспит. В результаті такої ситуації рівень охоплення молоді вищою освітою наприкінці 1960-х рр. не перевищував 7%.

Радикальним кроком стало рішення лівоцентристського уряду Румора про демократизацію вищої школи. 11 грудня 1969 р. італійський парламент схвалив закон №910 «Термінові заходи щодо університетів», згідно з яким випускники будь-якого типу середньої школи отримали вільний доступ до університетів [244, с. 125]. Результатом цього стало швидке зростання студентського контингенту протягом 1970-1980-х рр. Чисельність студентів зросла майже в 6 разів: з 260 тис. у 1970 р. до 1,2 млн. студентів у 1990 р. На початку 1990-х рр. понад 80% італійських студентів навчалися за державний кошт і мали право на отримання стипендії. Плата за навчання в державних ВНЗ не стягувалась, а у приватних університетах, значна частина яких належала католицькій церкві, була незначною.

У ФРН у 1970-х рр. урядом СДПГ та Вільної демократичної партії, очолюваним В. Брандтом, був взятий курс на розширення доступу до вищої школи. На парламентських виборах 1969 р. вперше у післявоєнній історії ФРН перемогу отримали соціал-демократи. Після приходу до влади «малої коаліції» (СДПН/ ВДП) теоретичною основою модернізації соціальної сфери стала концепція суспільства високої продуктивності праці, що ґрунтувалася на кооперації всіх класів і груп, збільшенні соціальних витрат, справедливому розподілі суспільних благ. У цьому контексті розширення доступності вищої освіти розглядалося політичними колами ФРН як засіб забезпечення соціальної справедливості, формування середнього класу, інструмент зміцнення демократії та прискорення економічного розвитку. Результатом цього курсу стало виникнення на початку 1970-х рр. вищих професійних шкіл (Fachschulen): щоб задовольнити зростаючий попит на вищу освіту, коледжі й інші технічні виші були підвищені в класі та реформовані так, щоб охопити і нижчий рівень системи вищої освіти. У цих спеціалізованих вишах домінує інженерно-технічна освіта, а також вивчення економіки, організації виробництва і проектування. Причому вона має прикладний характер, термін навчання менший, ніж в університетах, вчені ступені не присуджують. Освітні реформи 1970-х рр. призвели до утвердження у ФРН бінарної структури вищої школи з розширенням як університетського, так і неуніверситетського секторів.

У результаті експансії державного сектору вищої освіти розширився доступ молоді до вищої освіти. У 1977 р. існуючі тоді 11 земель і федеральний уряд (Bund) ухвалили рішення про забезпечення максимально широкого доступу до вищої освіти, очікуючи до кінця 1980-х рр. збільшення кількості студентів у зв'язку з демографічним вибухом, а також розширенням їх вікового складу. Як відзначає німецький компаративіст Г. Піхт, «в 1970-х рр. освітня політика соціал-демократичних урядів і, відповідно реформи у сфері вищої освіти, здійснювалися під лозунгом «Ми бажаємо більше демократії», що означало формування розумового потенціалу («резерву талантів») з усіх верств населення та створення однакових освітніх шансів для кожного» [262, с. 97]. Йдеться, зокрема, про рішення федерального уряду, що зняло існуюче до 1977 р. обмеження, згідно з яким 2/3 всіх місць у німецьких вишах були конкурсними. Цим нормативним послабленням одразу ж скористалася молодь. У 1975 р. частка студентів серед громадян у віці від 19 до 26 років складала 14,1 %, у кінці 1980-х років – понад 20 %. У 2000 р. ця цифра складала 27,1 %, у 2005 р. – 30%, 2012 р. – 38% [426, с. 67]. У 2015 р. у країні навчалася 2,6 млн. студентів, з яких понад 250 тис. чол. – іноземці.

Рис. 2.5. Динаміка чисельності студентського контингенту ФРН у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст., млн. осіб



Протягом правління «малої коаліції» (1969-1982) освітні витрати держави постійно зростали, що забезпечувало подальше розширення освітніх можливостей західнонімецької молоді. Окрім того, така освітня політика соціал-демократів сприяла розширенню соціальної бази СДПГ і була однією з запорок перемог партії на виборах 1969, 1972, 1976, 1980 років.

Реформи, направлені на забезпечення рівності доступу до освіти, передбачали надання студентам із малозабезпечених сімей безоплатних грантів. Державні гранти були започатковані у 1974 р. у межах від 70 до 150 німецьких марок на місяць. У 1983-1990-х рр. ця схема була замінена безпроцентною позикою, яка у 1990 р. змінилася поєднанням гранту з безпроцентною позикою такого самого обсягу. У квітні 2001 р. через економічні труднощі, пов'язані з національною інтеграцією, фінансування цієї програми було скорочено: право на державну фінансову підтримку мають тільки найбільш бідні і талановиті студенти. У країні діє 360 різноманітних вишів, 95% з яких – державні.

На початку ХХІ ст. вища освіта в Німеччині залишається безкоштовною як для власних громадян, так і для іноземців. Платними є лише програми підвищення кваліфікації, отримання другої вищої освіти. Студенти також платять щорічні невеликі внески за використання соціальної інфраструктури університетів і користування місцевим транспортом. У 2002 р. парламент ухвалив Рамковий закон ФРН про вищу освіту, згідно з яким було передбачено, що навчання на першій ступені (бакалавріат-магістратура) є безкоштовним. Однак землям надано право взимати плату за студентів, які перевищили встановлену законом тривалість навчання. У 2005 р. Конституційний суд ФРН визнав норму закону про безкоштовність вищої освіти неконституційною і дозволив землям самостійно вирішувати питання запровадження плати за навчання. Цим скористалися уряди південних і західних земель, встановивши плату в розмірі 300-500 євро за семестр. Східні землі (колишня НДР) вирішили не запроваджувати плату, залишивши вищу освіту безкоштовною.

Кінець 2000-х рр. у Німеччині ознаменувався новою хвилею державної експансії у сфері вищої освіти. В умовах економічної кризи уряди земель, на які припадає до 80% фінансування вишів, фактично вичерпали можливість подальшого збільшення бюджетних асигнувань. Цей факт, а також загострення глобальної конкуренції стимулює підвищення ролі федерального уряду для збільшення міжнародної конкурентоспроможності національної системи вищої освіти та наукових досліджень. Для досягнення цих цілей федеральний уряд ініціював виділення додаткових коштів в

рамках трьох «великих пактів» – угод між федеральним урядом і землями, які значно розширюють фінансову участь центру в галузі. Провідним серед них є підписаний у червні 2007 р. «Пакт про вищу школу 2020» (Hochschulpakt 2020), який представляє собою програму урядових дій щодо розширення доступності вищої освіти та підвищення ефективності НДДКР. Реалізація програми складається з двох фаз – 1) 2007 – 2010 рр. (566 млн. євро) та 2) 2011 – 2015 рр. (3,2 млрд. євро) та передбачає наступні амбітні завдання:

- подвоєння студентського контингенту країни до 2020 р. через створення додаткових студентських місць за кошт федерального і земельного бюджетів;
- збільшення підтримки пріоритетних НДДКР та підготовки молодих викладачів;
- заходи, які мають бути здійснені урядами земель для завершення Болонських реформ;
- заходи з активізації трансферу технологій у вишах.

У 2005 р. був підписаний «Пакт про дослідження та інновації» (Pakt für Forschung und Innovation), розрахований на 2006-2010 рр. У 2008 р. дія угоди була подовжена до 2015 р. Пакт був спрямований на підвищення конкурентоспроможності німецької науки та гарантував науково-дослідницьким організаціям і підрозділам вишів збільшення бюджету мінімум на 5% щороку.

Третім великим пактом стала «Ініціатива вищих досягнень» (2005-2017) (Excellenzinitiative), мета якої – формування групи елітних вишів через стимуляцію наукових досліджень. Асигнування на її реалізацію виділяли федеральний уряд (75%) та землі (25%). Програма складалась з двох фаз. Протягом першої фази – 2006-2011 рр. – 38 німецьких ВНЗ на конкурсній основі отримали додаткове фінансування у розмірі 1,9 млрд. євро для реалізації власних наукових проектів і програм. Переможцями другої фази (2012-2017) стали 39 вишів, які отримали 2,7 млрд. євро [295, с. 158]. Найбільшу частину державної підтримки в рамках програми отримали 9 елітних німецьких університета: Вільний Берлінський університет, Технічний університет Аахена, Фрайбурзький, Хайдельберзький і Геттингенський університети, Університет Констанц, Університет ім. Людвіга-Максиміліана в Мюнхені, Технічний університет Мюнхена, Технічний інститут Карлсруе.

«Ініціатива вищих досягнень» передбачає три основні напрямки підтримки:

- аспірантські школи: розширення підготовки, покращення умов навчання та діяльності молодих вчених;
- суперкластери: створення у вишах навчально-наукових і навчально-виробничих центрів, активізація трансферу технологій;
- концепції розвитку: підтримка перспективних концепцій розвитку вишів, які мають сприяти посиленню науково-дослідницької компоненти в їх діяльності.

Окрім цих трьох пактів, у 2011 р. канцлер А. Меркель та голови земельних урядів підписали «Пакт про якість навчання» на 2011 – 2020 рр., який передбачає виділення німецьким вишам з бюджету 2 млрд. євро на поліпшення умов навчання. 186 вишів отримують фінансову підтримку.

За підрахунками німецького уряду, реалізація цього пакету пактів потребуватиме виділення додаткових 18 млрд. євро до 2020 р. Так бюджет федерального міністерства освіти та досліджень протягом 2010-2015 рр. зростав на 10-12% щорічно. У 2012 р. федеральні землі отримали 1,1 млрд. євро і 5 млрд. до 2015 р. на створення 335 тис. додаткових навчальних місць + 170 млн. євро на поліпшення умов навчання [426, с. 77]. Якщо до реалізації цих ініціатив частка федерального уряду у бюджеті вищої школи не перевищувала 8%, то сьогодні вона становить вже 13%, частково компенсуючи вишам втрату доходів після скасування плати за навчання на початку 2010-х рр. Всі ці ініціативи логічно вписуються в більш широку інноваційну стратегію розвитку країни. У 2008 р. на Самміті з освіти в Дрездені федеральний уряд та землі поставили амбітну стратегічну мету –

досягти 10% ВВП на освіту та науку до 2020 р. [123, с. 315]. Динаміка змін у фінансуванні цих галузей наприкінці 2010-х рр. свідчить, що це завдання буде успішно виконане.

Подібна стратегія була взята на озброєння у постфранкістській Іспанії. Хоч країна і може претендувати на статус однієї з найдавніших університетських країн світу, однак понад половину іспанських університетів було засновано тільки після смерті Ф. Франко. На початку 1970-х рр. в Іспанії діяло 30 державних і 4 католицьких університета. Розширення державного сектору вищої освіти у 1970-1990-х рр. відбувалося не стільки за рахунок створення нових ВНЗ (за останні три десятиріччя ХХ ст. створено тільки 16 державних ВНЗ), скільки за рахунок збільшення обсягів прийому у діючі. Протягом 1975-1990-х рр. обсяги прийому зросли втричі. Якщо в 1974 р. у країні нараховувалося 241 тис. студентів, то в 1985 р. – 744 тис., а наприкінці 1980-х рр. – вже 900 тис. Рівень охоплення молоді віком 18-24 роки вищою освітою збільшився з 8,5 % у 1974 р. до 20% в 1990 р., 27% в 2000 р., 32,5% у 2010 р. [97, с. 117].

Іспанські політики, розширюючи доступ до вищої освіти, переслідували одразу декілька цілей. З одного боку, збільшення кількості висококваліфікованих спеціалістів мало прискорити економічне зростання Іспанії, яка у середині 1970-х рр. була однією з найбільш відсталих країн Західної Європи. З іншого боку, демократизація освіти слугувала інструментом консолідації демократії. Демонтаж франкізму здійснювався повільно й обережно як процес звільнення від нетерпимості, деідеологізації, деполітизації суспільних структур через зміну ціннісних орієнтирів, передусім молодого покоління. Також не випадковим є те, що найвищі темпи збільшення обсягів прийому у ВНЗ припали на урядування соціалістів на чолі з Ф. Гонсалесом (1982-1996). Його уряд таким чином збільшував власну електоральну підтримку. Саме позиція Іспанської соціалістичної робітничої партії (ІСРП) стала головним локомотивом розширення освітніх можливостей.

Одним з ключових результатів університетської реформи соціалістів, розпочатої в першій половині 1980-х рр., стало швидке розширення системи вищої освіти: тільки за одне десятиліття, з 1985 по 1995 р. чисельність студентів в державних ВНЗ виросла вдвічі – з 744 тис. до 1,51 млн. осіб, а кількість державних ВНЗ збільшилась з 30 до 46 [181, с. 92]. Окрім цього, активно почав розвиватися приватний сектор. Якщо на початку 1980-х рр. у країні було всього чотири приватних університети – університет “Деусто” у Більбао, Папський університет “Комільяс” в Мадриді, Папський університет в Саламанці та Університет Наварри в Памплоні, то до середини 1990-х рр. їх стало вже десять. В них навчалось 106 тис. студентів.

Курс соціалістичних урядів на масовізацію вищої школи на цьому етапі супроводжувався значним збільшенням державного фінансування. У 1975 р. (рік смерті диктатора Франко) в Іспанії на систему освіти витрачали найменше з усіх країн Європи – 1,8% ВВП, з яких 0,4% – на вищу освіту, а за 10 років відповідна сума вже зросла до 4% ВВП і 0,9% – на вищу школу [578, с. 586]. Наприкінці періоду тривалого урядування ІСРП у 1995 р. державні витрати на освіту становили понад 6% ВВП. На початку 2010-х рр. нараховувалося 50 державних і 22 приватних університета. В державному секторі навчалось 90% студентського контингенту.

В останній чверті ХХ ст. цю стратегію взяли на озброєння деякі Скандинавські країни, зокрема Норвегія, Швеція та Фінляндія. Критично важливими компонентами цієї стратегії, що забезпечує успішність, є політична воля та фінансова можливість держави виділяти значну частку бюджетних коштів (понад 1,5% ВВП) на фінансування вищої освіти. На практиці лише небагато країн можуть взяти на себе такі зобов'язання.

Однією з останніх серед країн Західних Європи стратегію експансії державного сектору вищої освіти використала Ірландія у 1980-1990-х рр. Наприкінці 1960-х рр., коли майже у всіх країнах регіону відбувалися швидкий економічний розвиток та відчутне зростання суспільного

добробуту, Ірландія залишалася аграрно-індустріальною країною, де більшість населення жила на фермах і в невеликих селах, а потреба в освіті була настільки незначною, що кількість студентів країни (менше 20 тис. чол.) була у кілька разів меншою, ніж у одному із великих університетів Франції, Італії чи СРСР [312, с. 203]. Навіть уряд на початку 1970-х рр. визнав, що більше третини населення залишається малописьменною, а близько 25% молоді має освіту не вищу початкової школи. Після вступу до Європейського економічного співтовариства (1973) Ірландія, отримавши доступ до субсидій ЄЕС, почала модернізацію національної системи освіти.

Різке розширення доступності вищої освіти у 1980-х рр. разом із радикальним зменшенням податкових ставок і державною підтримкою для ІТ-галузі стали основою економічного стрибка «кельтського тигра» (1990-2008), в результаті якого країна стала однією з найбільш розвинутих у Європі. З середини 1970-х рр. влада бере курс на розширення доступності вищої освіти, розвитку освітньо-наукової інфраструктури. Особлива увага приділялася технічній освіті та запровадженню інформаційних технологій у навчальний процес. Уряд протягом 1970-1980-х рр. створив мережу технічних коледжів та 2 університети, сприяв налагодженню співпраці вишів і великих іноземних ІТ-корпорацій, яких запрошували працювати у країні. Сьогодні Ірландія посідає перше місце у світі за кількістю ВНЗ на душу населення. У країні з населенням 4,5 млн. чол. діє 7 університетів, 13 технологічних інститутів і 8 педагогічних коледжів, а також сектор приватних бізнес-коледжів та ІТ-шкіл (загалом 15 навчальних закладів) [311, с. 90]. Пік розширення студентського контингенту прийшовся на 1990-ті рр. Якщо у 1965 р. у системі вищої освіти навчалось лише 11% молоді віком 17-23 роки, то у 1975 р. – 18%, 1980 – 20%, 1985 р. – 27%, 1995 р. – 50%, 2003 р. – 64%, 2012 р. – 72%. За тридцять років (1970-2000) кількість студентів збільшилася в 6 разів – з 20 до 120 тис. чол. У 2004 р. у системі вищої освіти Ірландії навчалось понад 150 тис. студентів, у 2010 р. – 180 тис. Державне фінансування складає понад 80% бюджету вищої школи, приватні коледжі отримують державні субсидії.

Цікавий досвід експансії державного сектору у вищій освіті надає нам Індія у другій половині ХХ ст. На момент отримання незалежності в 1947 р. у колишній британській колонії нараховувалося 27 університетів і 300 коледжів, в яких навчалось приблизно 700 тис. студентів. Лише 14% населення були письменними. В умовах проголошення урядом Дж. Неру (1947-1964) курсу на індустріалізацію виникла гостра потреба у збільшенні контингенту висококваліфікованої робочої сили. Оскільки реформи Неру носили соціалістичний характер, то держава взяла на себе не лише створення галузей важкої промисловості та інфраструктури, а і розвиток освітньої сфери. Протягом 1950-1960-х рр. були відкриті понад 100 університетів і 3000 коледжів, а чисельність студентів збільшилася до 1,6 млн. осіб [77, с. 149]. Лише в межах реалізації першого п'ятирічного плану розвитку (1951-1956) відкрилися 33 університети. Саме при Неру були закладені підвалини вищої технічної освіти, висока якість та фундаментальність якої дозволила Індії в 1980-1990-х рр. зробити ривок в розвитку. Ще в 1945 р. за декілька років до отримання незалежності уряд створив Індійську раду з технологічної освіти, перед якою було поставлене завдання розробки стратегії розвитку вищої технічної освіти. Вже в 1947 р. рада запропанувала відкрити 5 потужних технічних ВНЗ в різних частинах країни спільно з провідними країнами. Перший Індійський Технологічний Інститут (ІТІ) був відкритий в 1951 р. в Харагпурі (Західна Бенгалія). Пізніше ІТІ були відкриті в Мумбаї спільно з СРСР (1958), в Мадрасі спільно з ФРН (1959), Канпурі спільно з США (1959), Делі спільно з Великою Британією (1961).

Наступниця Неру Індіра Ганді (1966-1977 і 1980-1984) продовжила соціалістичний курс батька, зміцнюючи державний сектор економіки, зокрема вищу освіту. За час її правління кількість університетів зросла до 200, а чисельність студентів у 1980 р. перевищила 3,5 млн. осіб.

Особливо бурне зростання студентського контингенту спостерігалося в 1980-х – на початку 1990-х рр. і було пов'язане з комп'ютерною політикою уряду Раджива Ганді (1984-1991). Так, в 1980 р. електронна галузь Індії відставала від світу на 15 років. На початку 1980-х рр. США запровадили обмеження на продаж Індії передових технологій, зокрема комп'ютерних. У відповідь уряд Ганді ініціював створення понад 30 технічних університетів, мережі наукових парків для розробок у сфері електроніки, залучення іноземних інвестицій в цю галузь. У результаті цих заходів виникла потужна ІТ-галузь. Зростання наукомісткої галузі супроводжувалося збільшенням чисельності студентів за цими напрямками. Фактично відбувся бум у вищій технічній освіті. Протягом 1980 – 1990-х рр. чисельність студентів, що вивчали математичні і природничі науки збільшилася удвічі, технічні науки – втричі [566, с. 91]. Високі темпи економічного росту (в 1980-х рр. в середньому 5,4% на рік, в 1990-х рр. – 6,1%, в 2000-х рр. – 7,5%) вимагали все більше кваліфікованих кадрів. Якщо в 1980 р. у країні нараховувалося 3,5 млн. студентів, то у 1991 р. – 4,8 млн. студентів, а у 2000 р. – понад 6,5 млн., що складало 5-6% молоді віком 17-23 роки.

У 2004 р. чисельність населення Індії, що має вищу освіту, досягла 53 млн. чол., або 4,5%. Темпи зростання студентського контингенту у 2000-х рр. прискорилися. Основними драйверами цього процесу стали розвиток фармацевтичної галузі, ІТ-сектора та політика уряду. У 2008 р. чисельність студентів досягла 9,4 млн. чол., у 2012 р. – 14 млн., у 2015 р. перевищила 20 млн. осіб. Окрім цього, 400-450 тис. індійських студентів отримує вищу освіту за кордоном. Вищою освітою у країні на кінець другого десятиріччя XXI ст. охоплено не більше 14% молоді студентського віку. До 45% студентів опановують інженерно-технічні та природничі спеціальності, що дозволяє країні не тільки освоювати імпортні високі технології, але й створювати власні. Особливо значні успіхи досягнуті у ІТ-сфері. У 2010 р. в Індії працювало 850 тис. програмістів, а експорт продукції галузі складав 30 млрд. дол. [529, с. 109].

Говорячи про розширення доступності вищої освіти слід враховувати специфіку індійського суспільства. Кастова філософія, що базується на ідеї тілесного забруднення, групової замкненості, у суспільному житті втілюється у практиці соціальної сегрегації. Кожна варна має свій спосіб життя, характерні професії та цінності. А тому бідні та неписьменні (40% населення) у величезній масі походять із традиційно бідних каст, а заможні та висококваліфіковані верстви належать до вищих варн, які складають лише 8% населення. Інтелектуальна праця значною мірою є спадковою. П'ята частина населення – недоторкані – фактично виключені з освітньої системи. У соціальному складі студентства дві вищі касты – брахмани і кшатрії – складають дві третини. Через це розширення сектору вищої освіти в другій половині XX ст. в Індії носило елітарний характер. Фактично мова йшла про розширення доступності вищої освіти в межах вищих каст. Так, якщо в 1950-х рр. вищу освіту отримували не більше 8% молоді з вищих варн, то в 1970-х – 30%, в 1980-х – 55%, 2000-х – до 75%. З середини 1980-х рр. у міру зростання попиту на висококваліфіковані кадри з боку економіки двері вищів все більше стали відкриватися представникам середніх каст, частка яких у соціальному складі студентства за останні два десятиріччя зросла з 6 до 20%. До середини 1990-х рр. розширення відбувалося переважно за рахунок державних інвестицій, а частка держави у бюджетах вищів складала 80-85%. Плата за навчання не стягувалася. Після запровадження на початку 2000-х рр. вибіркової плати за навчання та стимулювання урядом вищів до більш тісної співпраці з промисловістю частка держави у фінансуванні вищої школи знизилася до 70%. Сьогодні плата за навчання складає 12-14% доходів індійських вищів. Приватний сектор у 2015 р. охоплював 8% студентського контингенту. Протягом 2000-х рр. держава виділяла на вищу школу 0,5-0,6% ВВП, що при порівнянню невеликому охопленні молоді вищою освітою дозволяло забезпечити високий рівень викладання та підготовки.

Друга стратегія – нові механізми фінансування державою плати за навчання, яку випускники вищів повинні відшкодувати після закінчення ВНЗ. Держзамовлення зберігається лише на стратегічно важливі спеціальності для національної економіки та держави. Основою даної стратегії є усвідомлення двох реальностей: фінансової – необхідності залучення приватних коштів для розвитку системи вищої освіти, а також соціальної – багато студентів та їх батьків не можуть чи не бажають платити за навчання.

Наприкінці 1980-х рр. цю стратегію почала використовувати Австралія. Від початку 1950-х до кінця 1980-х рр. розміри бюджетного фінансування склали майже 90% доходів державних ВНЗ, а навчання було безкоштовним. Однак економічні труднощі другої половини 1980-х рр. та зростання чисельності студентів зробили забезпечення фінансових потреб вищої школи за рахунок держави неможливим, у зв'язку з чим постало питання серйозного реформування галузі. Вузівська реформа Докінза 1988-1989 рр. стала наймасштабнішою в історії вищої освіти Австралії. Реформа отримала назву на честь міністра зайнятості, освіти та навчання Джона Докінза (1987-1991) в уряді Хоука та включала: об'єднання вищів; їх відкриття для міжнародного ринку освітніх послуг; стимулювання залучення приватних ресурсів; демократизацію внутрішнього управління [417, с. 85]. Однак найбільш радикальним кроком стала зміна фінансових відносин у галузі.

У 1989 р. через економічні труднощі навчання у ВНЗ стало повністю платним. Враховуючи згадані реальності, уряд країни запровадив спеціальну схему компенсації плати за вищу освіту – програму сприяння вищої освіти (The Higher Education Contribution Scheme, HECS). Згідно з цією схемою, за навчання призначається досить висока плата – у розмірі до 20% повної вартості освіти. Внесення коштів за навчання може бути відкладене за бажанням студента до закінчення ВНЗ. Студенти можуть також не брати відстрочку, а вносити плату на початку кожного навчального року, отримуючи знижку у розмірі 25%. Повернення заборгованості за навчання починається після того, як дохід випускника досягає певного рівня (відносно середнього оподаткованого доходу по країні), який у 2016 р. становив 23 тис. доларів [416, с. 167]. Разові виплати, пропорційні доходу, здійснюються через податкові органи разом зі звичайними податками. Норма виплат коливається від 4% до 8% від річного доходу випускника залежно від його розміру. Якщо дохід падає нижче встановленого рівня, відрахування на погашення освітнього кредиту припиняються, поки рівень доходу не відновиться. Практичний досвід використання цієї схеми показав її переваги. Графік виплат вигідніший для студентів, ніж банківські позики. Важливо й те, що введення цієї схеми не призвело до зниження числа тих, хто поступає у виші. Водночас схема дозволила зменшити тягар для державного бюджету: станом на 2012 р. 56% надходжень до вузівських бюджетів в Австралії складають приватні кошти. Державна фінансова підтримка та бюджетні місця збереглися лише для студентів, що опановують інженерно-технічні та природничі спеціальності. Функціонування HECS дозволило збільшити участь студентів у фінансуванні системи вищої освіти та одночасно досягти зростання студентського контингенту країни на 30% за останні п'ять років без суттєвого збільшення державного фінансування.

Схожою є стратегія модернізації вищої школи у сусідній Новій Зеландії. Уряд Національної партії, що прийшов до влади у 1990 р., розпочав реформування системи вищої освіти. Керуючись неоліберальною економічною доктриною з її положенням «користувач платить», уряд прагнув досягти декількох цілей: розширити фінансову базу вищої школи, зменшити бюджетний тягар, спростити абітурієнтам доступ до освіти. Протягом 1980-х рр. студентський контингент суттєво не збільшувався, а на початку 1990-х рр. взагалі почав зменшуватися. Для виправлення ситуації урядовий комітет на чолі з Дж. Хоком запропонував змінити схему фінансування галузі. Була встановлена та затверджена плата за навчання, яка складала 20% від загальної суми витрат на

підготовку фахівця. Студент міг або щорічно вносити плату, або взяти освітній кредит. Для цього у 1992 р. була запроваджена система державних позик для здобуття вищої освіти. Кожен громадянин Нової Зеландії мав право на її отримання. У випадку отримання державної позики її оплата починалася після закінчення навчання і працевлаштування випускника. Вона сплачувалася разом із податком на дохід. Бюджетні місця уряд залишив лише на спеціальності інженерно-технічних напрямків та медицину.

У результаті введення схеми самофінансування витрати уряду на вищу освіту зменшилися на 25%. Питома вага державних асигнувань в бюджеті вищої школи зменшилася з 82% у 1990 р. до 64% у 2012 р. [505, с. 206]. При цьому доступність вищої освіти зросла більш ніж удвічі. Якщо у 1990 р. у вишах навчалася 27%, то в 2008 р. вже 63% осіб вікової групи 17-23 років. Відсоток людей з вищою освітою в Новій Зеландії є одним з найбільш високих серед країн ОЕСР. У 2006 р. лейбористський уряд Кларк повністю скасував відсотки за студентськими кредитами. Негативним аспектом цієї схеми стало формування у державному секторі банківської системи країни боргу за освітніми кредитами (2,5 млрд. дол.).

Подібна система діє сьогодні й у Англії. Проблема плати за навчання у британських вишах різко загострилася на початку 1990-х рр. У цей період спостерігалось падіння темпів економічного зростання, а систему вищої освіти охопила фінансова криза. Значною мірою вона була зумовлена сповільненням темпів росту державної підтримки вишів при одночасному збільшенні чисельності студентів. В умовах загострення бюджетних проблем вищої школи, багато англійських експертів прийшли до висновку про необхідність значних змін у фінансуванні та неефективність системи безкоштовної вищої освіти. На початку 1990-х рр. вища освіта була повністю безкоштовною для всіх студентів бакалаврату і магістратури очної форми навчання (1 млн. осіб). Заочники, студенти коротких дворічних програм підготовки, іноземні студенти та аспіранти (загалом 500 тис. осіб) оплачували своє навчання. У цей час у зв'язку з економічними труднощами уряд консерваторів на чолі Мейджором взяв курс на урізання соціальних витрат і перенаправлення бюджетних витрат на підтримку промислового виробництва. Так частка державного фінансування у бюджеті вищої школи зменшилася з 80% у 1985 р. до 67,5% у 1997 р. [71, с. 52]. Щоб компенсувати зменшення державного фінансування вишів уряд дозволив їм самостійно підвищувати плату за навчання та відмінив регулювання верхньої межі її розміру, що зумовило її зростання та викликало масові протести студентів. Не наважившись на введення плати за навчання для студентів очної форми, консервативний уряд разом із тим реформував механізм надання державної фінансової допомоги студентам. У вересні 1990 р. у якості доповнення до стипендій були введені державні кредити для компенсації витрат на проживання та харчування. У подальшому протягом 1990-х рр. питома вага кредитів у державній допомозі постійно збільшувалась, досягнувши у 1997 р. 50%.

Уряд лейбористів, що прийшов до влади у 1997 р., не став відмовлятися від спадщини попередників і не наважився відмінити плату за навчання. Більш того, всі форми вищої освіти стали платними. Водночас лейбористське керівництво шукало нові шляхи збереження регулюючої ролі соціальної держави в умовах комерціалізації вищої освіти. Була проведена суттєва корекція схеми оплати за навчання. Лейбористи розуміли, що значна частина студентів, які переривали навчання, робили це саме з фінансових причин. Тому була обмежена свобода ВНЗ у встановленні розміру плати за навчання, а її верхня межа визначена у 1998 р. 1 тис., у 2004 р. 3 тис. фунтів, відмінена обов'язкова передплата за навчання [140, с. 81]. Водночас відбулася повна заміна стипендій студентськими позиками, повернення яких починалося вже після завершення студентом навчання та працевлаштування, коли щорічний дохід молодого спеціаліста досягне 10 тис. фунтів. З метою більшого залучення до навчання дітей з малозабезпечених родин (з річним доходом

менше 17,5 тис. фунтів) уряд лейбористів ініціював надання студентам цієї категорії щорічної матеріальної допомоги у розмірі 2700 ф. ст., яка мала покривати значну частину освітніх витрат малозабезпеченої родини. Також для підтримки пріоритетних спеціальностей (деяких інженерних, біомедичних, педагогічних) уряд на початку 2000-х рр. запровадив одноразову допомогу вступникам. Разом із тим, під час правління лейбористів (1997-2010) внаслідок продовження політики перекладання витрат на споживачів частка держави у фінансуванні галузі продовжувала невпинно зменшуватися – з 67,5% у 1997 р. до 60% у 2002 р., 45,7% у 2008 р., 37% у 2010 р.

У 2012 р. цю систему реформували вже консерватори. Поряд із триразовим підвищенням плати за навчання (з 3-х до 9-х тис. фунтів) консервативний уряд Д. Камерона змінив схему оплати за нього. Відповідно до нових правил, студенти почали навчатися у кредит. Повернення кредиту починається вже після закінчення навчання і працевлаштування на роботу з зарплатою не менше 21 тис. фунтів на рік. Після подолання цього порога з доходу випускника починає вираховуватися 9% на погашення боргу. Однак якщо річний дохід падає нижче £ 21 тис., виплати припиняються.

Вже протягом наступних п'яти років очікування уряду справдились. Плата за навчання стала основним джерелом фінансування державних ВНЗ і складала понад половину їх доходів. Після реформування консерваторами фінансових відносин у галузі, частка держави у бюджетах вишів зменшилася до 30,2% у 2011 р. [179, с. 60]. У 2014 р. державні асигнування становили 25,2% доходів британських ВНЗ, що було одним із найнижчих показників серед країн-членів ОЕСР. При цьому понад 60% доходів складала плата за навчання та різноманітні студентські внески.

За даної стратегії держава бере на себе не тільки фінансування ВНЗ, але й витрати студентів на навчання, тому дуже важливо забезпечити достатній притік платежів у рахунок боргу державі. Введення нового механізму фінансування має на меті не лише мінімізацію бюджетних витрат на вищу освіту, поступовий перехід до самофінансування, а й спрощення доступу до здобуття освіти. Водночас вона виявляється більш гнучкою та такою, що більшою мірою, ніж безпосередня комерціалізація освіти, сприяє соціальній справедливості. Студенти з багатих та забезпечених родин (вищий та середній клас), як свідчить досвід, воліють користуватися правом передоплати за навчання, щорічно вносять плату і отримують при цьому певну знижку, студенти ж з робітничих родин більш схильні до студентських позик. У країнах континентальної Європи, яка ідеологічно тяжіє до держави загального добробуту, ця стратегія була модифікована у започаткованій в 1980-х практиці освітніх кредитів під низькі відсотки. Перші програми освітнього кредитування на Заході виникли у Швеції та Норвегії в 60-х рр. ХХ ст. і були спрямовані в умовах безкоштовності вищої освіти на покриття студентами витрат на проживання та супутні послуги. Протягом 1970-х рр. подібні програми з різним успіхом були запроваджені майже в усіх країнах Західної Європи.

Досвід реформування вищої школи Австралії, Нової Зеландії та Великої Британії дає підстави говорити про достатню ефективність гнучких фінансових механізмів оплати за навчання. Їх запровадження переслідує відразу декілька важливих цілей: перекладання частини освітніх витрат на студентів та їх сім'ї, забезпечення доступності освітніх послуг в умовах збільшення вартості підготовки фахівців; підвищення якості вищої освіти та наукових досліджень за рахунок залучення додаткових ресурсів; зменшення поточного навантаження на державний бюджет та обмеження зростання державних витрат на вищу освіту в майбутньому.

Така гнучка система освітнього кредитування зарекомендувала себе як ефективна соціальна технологія інвестицій в людину. Вона сприяє формуванню людського капіталу, який в перспективі буде конвертований в фінансовий, буде працювати як на молодого фахівця, так і на систему вищої освіти. По відношенню до студента ця схема виступає тим інструментом, який персоніфікує

відповідальність і мотивацію до оволодіння знаннями, оскільки стає зрозумілим для чого вчитися та на який результат орієнтуватися.

Третя стратегія – комерціалізація державного сектору вищої освіти.

Стратегія передбачає збільшення участі студентів та їх батьків у фінансуванні системи вищої освіти при збереженні часткової державної підтримки студентів і домінуючої ролі державних ВНЗ. В останній чверті XX – на початку XXI ст. швидкі темпи зростання студентських контингентів стають непосильним тягарем для бюджетів тих країн, де вища освіта у державних ВНЗ традиційно була безкоштовною або дешевою. Така ситуація разом із подорожчанням вартості підготовки фахівців вимагає зміни економічних відносин у галузі, активної участі студентів у фінансуванні вищої школи через запровадження чи істотне підвищення плати за навчання. При цьому значна частина витрат державних вишів компенсується студентами, плата за навчання у структурі доходів ВНЗ складає до 20%, а в деяких країнах перевищує 40%. Одночасно використовуються схеми надання допомоги малозабезпеченим студентам і представникам проблемних груп (іммігранти, національні меншини, люди з особливими потребами).

Комерціалізація державних ВНЗ як політична стратегія реформування галузі орієнтована, з одного боку, на розширення фінансової самостійності ВНЗ шляхом підвищення ефективності використання наявних людських, фінансових і організаційних ресурсів та залучення додаткових фінансових ресурсів з приватних джерел, а з іншого – на збереження домінуючої ролі державного сектору у функціонуванні системи вищої освіти. За цієї стратегії ставка робиться на державний сектор вищої освіти. Держава не створює суттєвих перешкод для розвитку приватного сектору, але й не стимулює його зростання. Стратегія комерціалізації у науковому дискурсі отримала влучну назву «політики академічного капіталізму». В останній чверті XX ст. ця стратегія успішно використовувалась у США, Канаді та Італії з метою розширити фінансову базу вищої школи, зміцнити її зв'язки з промисловістю, задовольнити зростаючий попит на освіту.

У 1990-х рр., під час реформування вищої освіти, на цю стратегію спиралася Італія. У 1960-х рр. уряд цієї країни пішов на ліквідацію будь-яких перешкод при переході від середньої до вищої школи. Наслідком подібного кроку у 1969 р. стало переповнення університетських аудиторій і водночас зниження ефективності роботи вищої школи (лише 3-4 з кожних десяти вступників завершували навчання і отримували диплом, найчастіше у віці близько 30 років). Рівновага лівих і правих політичних сил у парламенті зумовлювала фантастичну – до 10-15 років – тривалість дебатів щодо навіть неістотних змін і нововведень у системі освіти [470, с. 200]. Через таку патову політичну ситуацію та сильну опозицію освітнім реформам з боку католицької церкви навчальні плани вищої та середньої школи не змінювалися протягом 1955-1985 рр. Внаслідок цього вища школа Італії почала потроху відставати від європейських вимог, а на початку 1990-х рр. опинилась у кризі, пов'язаній зі слабким зв'язком із ринком праці та недостатньою фінансовою базою. Про статичність і закостенілість системи вищої освіти Італії в цей період може свідчити зокрема і той факт, що з 41 державного ВНЗ, які існували у країні на початку 1990-х рр. 20 були засновані до 1600 р., ще 6 до 1800 р.

У середині 1990-х рр. була введена плата за навчання, а до 2000 р. уряд поступово зменшував держзамовлення, залишивши його лише на спеціальності природничого та інженерно-технічного напрямів [505, с. 206]. Сьогодні понад 70% італійських студентів навчаються за контрактом. Результатом політики комерціалізації стало збільшення протягом 2000-х рр. питомої ваги альтернативних джерел фінансування вищої школи (насамперед плата за навчання, приватне фінансування університетської науки) з 17 до 24%. В умовах рецесії економіки правоцентристський уряди зменшили державне фінансування вишів, внаслідок чого питома вага приватних ресурсів

протягом 2011-2014 рр. зросла до 33,5% [360, с. 68]. Плата за навчання становить 15-20% середньої заробітної плати (500-700 євро). Стипендії надаються малозабезпеченим і талановитим студентам, причому на державну допомогу може розраховувати будь-який студент, незалежно від того, навчається він за власний чи державний кошт. Водночас у системі вищої освіти домінуючим залишається державний сектор. Приватні виші складають лише 25% від загальної кількості, в них навчається 10% студентського контингенту. Реалізацію стратегії комерціалізації в Італії можна вважати успішною. Попри потенційні ризики щодо зменшення доступності освіти, несприятливу демографічну ситуацію чисельність студентів в Італії протягом 1995-2010 рр. зросла в 1,5 рази – з 1,2 до 1,8 млн. осіб. Окрім того, поліпшилася фінансова база вищої школи. За останні 20 років було відкрито понад 20 нових державних університетів.

В умовах світової фінансової кризи та внутрішньої економічної рецесії до стратегії комерціалізації вищої освіти частково вдалася влада Іспанії. Уряд правоконсервативної Народної партії на чолі з М. Рахоем у квітні 2012 р. провів освітню реформу, внаслідок якої були скорочені на 3 млрд. євро (21%) державні витрати на освіту і введена обов'язкова часткова плата за навчання у вишах країни – 540 євро на рік. У 2014 р. 22,5% надходжень до бюджетів іспанських ВНЗ склали приватні кошти, перш за все плата за навчання – 18,7%.

В останні два десятиліття цю політичну стратегію активно використовує Росія. До початку 1990-х р. вища освіта в Росії повністю фінансувалася з державного бюджету та була практично безкоштовною для населення. У 1990-х рр. система вищої освіти пережила кризу. З одного боку, у зв'язку з розпадом планової економіки та ліберальною ідеологією економічних реформ, державні ВНЗ у певній мірі звільнилися від централізованого державного контролю. Водночас досить гострою стала проблема дефіциту бюджетних асигнувань. Так, з 1991 по 2002 рр. частка державного фінансування вищої освіти у ВВП зменшилася втричі – з 1,2% до 0,4% [173, с. 15]. Це змусило виші шукати нові форми діяльності, розширювати власний профіль, розвивати напрямки діяльності, які могли залучити приватні кошти. Природним наслідком трансформацій системи вищої освіти стала її комерціалізація. Так, якщо у 1993 р. вага «платних» студентів державних вишів в загальній чисельності студентів становила 3,8%, то у 1995 – 8,2%, 1998 – 20,3%, 2000 – 31%, 2002 – 38,8%, 2004 – 41%, 2006 – 42,2%. Паралельно з комерціалізацією державних вишів зростав і приватний сектор: протягом 1993-2011 рр. кількість приватних ВНЗ у країні збільшилася в 6 разів, охопивши в середині 2000-х рр. приблизно 17% студентського контингенту. Загалом частка студентів, які здобувають вищу освіту на платній основі, зросла з 13,1% у 1995 р. до 58% у 2004 р., що чітко ілюструє курс на комерціалізацію вищою освіти в сучасній Росії. Починаючи з 2005 р. частка студентів, які навчаються на платній основі, в загальній чисельності студентського контингенту перевищує 60% [558, с. 151]. Як не дивно комерціалізація мала і позитивні наслідки. У результаті ринково орієнтованих реформ відбулася диверсифікація джерел фінансування вишів, сформувався динамічний ринок освітніх послуг, ієрархія дешевих і елітних ВНЗ, розширився асортимент освітніх програм, послуг. Протягом 1995 – 2010 рр. чисельність студентів в російських вишах збільшилася в 2,5 рази: 1995 р. – 2,79 млн. осіб, 2000 р. – 4,74 млн., 2005 р. – 7,06 млн., 2008 р. – 7,51 млн., 2010 р. – 7,05 млн. студентів. Відповідно рівень охоплення молоді віком 17-25 років збільшився з 14,7% у 1995 р. до 68% в 2006 р. Розширення доступності вищої освіти протягом 2000-х рр. відбулося переважно за рахунок активного залучення фінансових ресурсів населення.

У 1980-1990-х рр. стратегія комерціалізації сектору вищої освіти була успішно використана у Канаді. Протягом перших трьох післявоєнних десятиріч у Канаді відбувалося розширення сектору вищої освіти. Аналогічно сусідніх США, у 1960-х рр. з метою запровадження масових програм професійного навчання уряди канадських провінцій створили розвинену мережу дворічних

місцевих коледжів (понад 140 професійних навчальних закладів). Протягом 1960-1970-х рр. було засновано понад 25 з 90 нині існуючих державних університети. Постійне зростання чисельності студентів супроводжувалося збільшенням державних асигнувань. На початку 1970-х рр. Канада, як і інші західноєвропейські країни, вступила у затяжний період економічної нестабільності і уряд вдавсь до замороження освітніх витрат, що викликало кризу недофінансування системи вищої освіти. У результаті такого кроку за умов зростання чисельності студентів відбулося фактичне зменшення державних витрат у розрахунку на одного студента.

Зменшення державного фінансування, на думку уряду, університети та коледжі мали компенсувати залученням приватних коштів. З середини 1980-х рр. федеральний уряд та уряди провінцій почали поступово зменшувати розмір бюджетних асигнувань для ВНЗ. Особливо чітко політика академічного капіталізму проявилася в політиці уряду консерваторів Б. Малруні (1984-1993). Так, у той час як з 1980 по 1990 рр. чисельність студентів у країні зросла на 30%, державне фінансування збільшилося лише на 3%. Така політика продовжилася і в 1990-х рр., оскільки на провінційному рівні продовжували домінувати консерватори. Повсюдно була запроваджена система платного навчання. Протягом 1990-х рр. всі провінції, окрім Британської Колумбії, зменшили об'єми бюджетних асигнувань на вищу освіту на 10-15%. У той же час регіональні уряди дозволили ВНЗ підвищувати плату за навчання, сприяли активізації їх співпраці з промисловістю, залученню іноземних студентів. Бізнес став одним з головних спонсорів і замовників наукових досліджень в університетах. Відповідно планомірно зменшувалася частка державного фінансування (федерального та провінційного урядів) в бюджетах університетів: 81,1% – у 1988 р., 64,5% – у 1998 р., 55% – у 2008 р. [524, с. 227] Водночас частка плати за навчання у доходах канадських ВНЗ зросла за останні 25 років незначно – з 16% у 1988 р. до 20,7% у 2012 р. Розширення джерел фінансування відбулося переважно за рахунок комерціалізації університетських НДДКР, господарської діяльності, залучення іноземних студентів і пожертв випускників, інвестицій в фінансові папери.

Певне виключення становить ситуація в системі вищої освіти франкомовної провінції Квебек. Так, якщо в середньому по країні на частку державного фінансування (федерального та провінційного урядів) в бюджетах ВНЗ на початку другого десятиріччя XXI ст. припадало 55%, то в Квебеку цей показник становив 67% (57,2% виділяв уряд провінції і майже 10% надходило від федерального). При цьому якщо в інших провінціях плата за навчання складала 20,7% доходів вузів, то в Квебеку вона покривала лише 9,3% витрат вищів [296, с. 107] і була відносно низькою у порівнянні з іншими ВНЗ Північної Америки. Це пояснюється широкою політичною і фінансовою автономією, якою володіє Квебек у складі канадської федерації, що дозволяє регіональній владі вкладати більше фінансових ресурсів у власну систему вищої освіти і стримувати ріст плати за навчання. До того ж, федеральний уряд з метою зменшення сепаратизму в Квебеці з 1970-х рр. надає провінції значні субсидії на соціальну та культурну сфери.

Підвищення плати за навчання в державному секторі вищої освіти, як правило, розглядається як соціально-політичне рішення, спрямоване на збільшення участі студентів у витратах на освіту. Вища освіта за таких умов розглядається не як суспільне, а як змішане благо, яке поряд з користю суспільству приносить неоцінену вигоду й конкретній особі, а тому за це благо потрібно платити. За даної стратегії реалізується ідея подвійної плати за навчання, коли студенти-іноземці платять у декілька разів більше, ніж місцеві. Аналіз зарубіжної практики реформування свідчить, що політика комерціалізації державного сектору вищої освіти реалізувалась системно та послідовно в такому порядку: спочатку формування нормативно-правової бази освітніх змін; стимулювання диверсифікації джерел фінансування (співпраці ВНЗ з бізнесом, надання різноманітних послуг на

платній основі); адаптація практики вузівського управління до нових умов діяльності, а вже потім – зменшення державного фінансування. Реформатори виходили з того, що впровадження ринкових відносин в освітній сфері потребує як психологічної, так організаційної готовності академічної спільноти. Як наслідок такої послідовності змін, державні ВНЗ поступово підвищували власну конкурентоспроможність, ефективність і якість освітньої, науково-дослідної та господарської діяльності, розробляли підприємницькі стратегії, готувалися до функціонування в режимі конкурентного ринку, набуваючи необхідний для цього досвід. Головне, що зменшення обсягів бюджетних асигнувань в кінці реформування не викликало падіння якості освіти та НДДКР. Навпаки, ВНЗ, маючи вже диверсифіковані джерела фінансування та модернізовану систему управління відповідно до ринкових умов, отримували імпульс до їх активації з тим, щоб компенсувати зменшення державної підтримки. Активація разом зі зростаючою конкуренцією на ринку вимагали від них бути ближчими до потреб споживачів освітніх послуг та власних НДДКР, а, отже, підвищувати якість освітніх програм та результативність наукових досліджень, що врешті-решт і було метою ініційованих реформ. У такому вимірі політику комерціалізації державних ВНЗ можна розглядати як їх цілеспрямоване включення у ринкове і підприємницьке середовище з метою підвищення ефективності їх роботи та якості послуг.

У результаті ринково орієнтованих трансформацій зазнала зміни і організаційна природа та культура державних ВНЗ, яка увібрала риси бюрократичних організацій та приватних корпорацій. Після реформування соціально-економічних відносин у сфері вищої освіти державні ВНЗ стали своєрідними гібридами, зберігаючи інституційний і фінансовий зв'язок з державою, позиціонуючи себе через суспільну місію, свій внесок у суспільний розвиток та посилюючи підприємницьку складову діяльності, перш за все орієнтацію на потреби споживачів.

Як приклад послідовності та системності реалізації політики комерціалізації державного сектору вищої освіти можна навести США. Становлення сучасної моделі функціонування вищої школи в США (академічного капіталізму) припадає на останню чверть ХХ ст. До середини 1970-х рр. американська вузівська система розвивалась в руслі політики експансії державного сектору. 1950-1960-ті рр. були «золотою ерою» зростання державних ВНЗ та їх фінансування. Традиції платної освіти були розвинені, але сама плата за навчання була відносно невисокою, і складала 6-8% доходів державних ВНЗ. Світова енергетична криза 1973 р. та економічні проблеми середини 1970-рр. в США загострили проблему бюджетного фінансування.

У цих умовах влада багатьох штатів (особливо тих, де при владі знаходилися республіканці), які несуть головну відповідальність за розвиток системи вищої освіти, почала оновлювати власне освітнє законодавство, посилюючи підприємницьку, фінансову складову діяльності ВНЗ. Почалося значне зростання розміру плати за навчання. Приклади успішної реалізації стратегії академічного підприємництва з 1960-х рр. демонстрували окремі дослідницькі університети (Гарвардський, Стенфордський, Масачусетський, Чиказький університети та ін.). На федеральному рівні подібні зміни у освітній діяльності блокувалися демократичною більшістю в Конгресі та президентською адміністрацією Дж. Картера. Разом із тим, з 1970-х рр. на федеральному рівні почалося запровадження фіскальних стимулів співпраці промислового сектору та ВНЗ у сфері НДДКР, зокрема, у 1978 р. Національний науковий фонд США розпочав першу пілотну програму заохочення такої співпраці. З прийняттям у 1980 р. Закону Бея-Доула «Про патентні процедури між університетами та малим бізнесом», юридичні права на результати вузівських НДДКР, що виконані за рахунок коштів федерального бюджету, передавалися безпосередньо ВНЗ, що дало їм можливість укладати дослідницькі контракти з приватними фірмами щодо їх використання [328, с. 309].

Прихід до влади у 1980 р. республіканця Р. Рейгана ознаменувався кардинальними змінами в соціальній і бюджетній політиці. Державні витрати на соціальні потреби, зокрема і на вищу освіту, були суттєво зменшені, що змусило американські ВНЗ наблизитися до ринку – мобілізувати альтернативні джерела доходів, конкурувати за студентів та дослідницькі контракти, підвищуючи для цього якість освітніх послуг та НДДКР. Університети почали налагоджувати контакти з малим і середнім бізнесом, який мав інтерес до розробок і досліджень, продавати ліцензії на свої патенти, надавати консультаційні послуги, створювати власні пояси інноваційних компаній. Так до неоконсервативних реформ головним джерелом фінансування вузівської науки була держава (70%). Протягом 1980-х рр. фінансування НДДКР в вишах збільшилося з 7 до 17 млрд. дол., однак частка держави скоротилася до 40%, що свідчить про активне залучення приватних ресурсів. У той ж час фінансування наукових досліджень в федеральних лабораторіях збільшилося лише на 6%, а в промислових лабораторіях – на 10%.

Результатом такої політики стало суттєве зменшення частки держави у фінансуванні вищої освіти. У той час, коли в середині 1990-х рр. державне фінансування складало до 95% бюджету вищої школи в країнах Скандинавії, Австрії і Португалії, 80-90% – у ФРН, Франції, Італії, 70-75% – у Великій Британії, Ірландії, Іспанії, Нідерландах, то в США цей показник складав лише 50% [409, с. 734]. На початку другого десятиріччя ХХІ ст. питома вага державного фінансування у вузівських бюджетах під впливом неоконсервативної політики республіканської Адміністрації Дж. Буша-молодшого та економічної кризи зменшилася до 35%.

Скорочення державного фінансування у 1980-х рр. викликало зростання розміру плати за навчання. З кінця 1970-х рр. і до початку ХХІ ст. загальна вартість навчання в американських ВНЗ зросла у чотири рази. При цьому плата за навчання в державних ВНЗ росла більш повільними темпами, ніж в приватних, що дозволило державному сектору зберегти провідні позиції в системі вищої освіти США. Частка студентів, яка навчається в державних коледжах і університетах, у студентському контингенті країни протягом 1970-2000-х рр. залишалася стабільною – понад 70%.

Поширення стратегії комерціалізації державного сектору вищої освіти на Заході пов'язано з набуттям там популярності неоконсервативних орієнтацій в останній чверті ХХ ст., а тому й не дивно, що цю стратегію впроваджували праві та правоцентристські уряди, що стоять на платформі неоконсерватизму (республіканці в США, консерватори у Великій Британії, Австралії, Канаді, правоцентристські сили в Італії, Франції, Іспанії). Успішність її реалізації зумовлюється рівнем спротиву ринково орієнтованим реформам з боку академічної спільноти та суспільства, їх готовності сприймати вищу освіту як змішане, а не суспільне благо, а плату за навчання як прояв соціальної справедливості. Утім, практика свідчить, що, окрім англосаксонського світу, ідеї комерціалізації не знаходять стійкої підтримки в західних країнах. Водночас на початку ХХІ ст. під тиском проблем у бюджетній сфері окремі елементи часткової комерціалізації (виконання НДДКР на договірній основі, підвищення студентських внесків на соціальні та інфраструктурні послуги, запровадження плати за різноманітні додаткові освітні послуги, комерційне управління майном) отримують обережне схвалення в деяких окремих країнах (Німеччина, Франція, Італія, Іспанія, Фінляндія). В більшості країн Західної Європи протягом 2000-х рр. частка держави в бюджетах вишів зменшилася на 4-6%. Але безкоштовна вища освіта в цих країнах залишається частиною соціального пакету громадян, суспільним благом.

Світова економічна криза та політика суворої бюджетної економії викликали зменшення державного фінансування освіти в Західній Європі. Протягом 2008 – 2013 рр. суттєво скоротилися державні витрати на освіту в Угорщині (17%), Італії (12%), Іспанії (11%), Португалії, Ірландії, Великій Британії (7%). У 2013-2016 рр. понад половина країн-членів ЄС мали нижчий рівень

фінансування освіти, ніж у 2008 р. [493]. Водночас такі країни як Німеччина, Норвегія, Швеція, Фінляндія, Франція, Австрія, Нідерланди перебували в кращій ситуації з фінансуванням порівняно з докризовим періодом. На початку кризи сектор вищої освіти Швеції, Данії, Норвегії, Фінляндії, Нідерландів, Франції отримав значні додаткові інвестиції від національних урядів у рамках державних програм фіскальних стимулів. При цьому спостерігалось або заморожування на існуючому рівні, або незначне зростання державних витрат на освіту. Зокрема, у Франції в 2011 р. уряд збільшив державні видатки у цій сфері на 4,7 млрд. євро. Кошти були спрямовані на підтримку університетської реформи, розпочатої в 2007 р., фундаментальних досліджень у ВНЗ, стратегічно важливих для національної економіки магістерських та докторських програм. У ФРН федеральний уряд прийняв програму додаткової підтримки вищої освіти та досліджень на 2010 – 2015 рр. з бюджетом 2,7 млрд. євро. Слід відмітити, що у всіх країнах, де під час кризи спостерігалось зменшення державного фінансування вишів, при владі знаходилися правоцентристські уряди, в бюджетній політиці яких освіта виявилася одним з перших напрямків економії. І навпаки, у всіх країнах (окрім Німеччини), які не зменшили освітні витрати, при владі знаходилися уряди лівих сил.

Четверта стратегія – розвиток приватного сектору у системі вищої освіти з метою компенсації недостатнього потенціалу державних вишів. Вона стала або результатом цілеспрямованої політики, або відповіддю підприємців на незадоволений, постійно зростаючий попит на вищу освіту серед населення в окремих країнах світу. Державна освітня політика за цієї стратегії ґрунтується на тому, що для розширення освітніх потужностей набагато легше забезпечити політико-правові та фіскальні умови для створення приватних закладів, аніж виділяти додатково значні асигнування на розширення державного сектору. Таким чином, небажання або нездатність національних урядів багатьох країн збільшувати фінансування розширення вузівської мережі стали каталізатором активізації приватної ініціативи.

Приватизація в освіті виникає в результаті перегляду взаємовідносин держави та суспільства. Участь держави у функціонуванні приватних вишів варіюється від повного самоусунення до посиленого контролю, субсидювання. Очевидно, що полярними ситуаціями є повна законодавча заборона на заснування та діяльність ВНЗ університетського рівня (як у сучасній Греції) та цілковита лібералізація надання освітніх послуг усіх рівнів (Південна та Центральна Америка).

У другій половині ХХ ст. децентралізація та різні форми приватизації вийшли на авансцену частково як панацея або реакція на послаблення позицій державою. Вважається, що розширення приватного сектору вищої освіти сприяє загостренню конкуренції всередині системи. Наявність помірного за розмірами приватного сектору зазвичай стимулює більшу ефективність державного, змушує державні ВНЗ розвиватися більш динамічно. Якщо ж кількість студентів у приватному секторі перевищує 40% від загальної їх кількості, то цей ефект послаблюється. Водночас питання розширення приватного сектору вищої освіти є політичним, оскільки в його основі лежить не ринкова логіка, а політична доцільність такого розширення і відповідно зменшення державного сектору. Приватні ВНЗ меншою мірою залежні та підконтрольні державі. А тому розширення приватного сектору залежить від вирішення політичної дилеми, яка постає при ухваленні такого стратегічного рішення перед урядами: чи варте зменшення бюджетних витрат на вищу школу, що є результатом процесу приватизації, зменшення рівня державного контролю над її діяльністю?

З точки зору підвищення продуктивності, розширення приватного сектору виявляється більш ефективним інструментом, ніж комерціалізація державного сектору. В національних системах вищої освіти, де домінує державний сектор, комерціалізація сприяє підвищенню продуктивності меншою мірою, ніж це могла зробити політика приватизації. Справа у тому, що державні виші у

таких умовах, не відчуваючи конкуренції з боку приватного сектору, попри запровадження комерційних відносин у багатьох сферах своєї діяльності, за своєю природою, організаційною культурою та джерелами фінансування залишаються некомерційними та державно орієнтованими закладами. Така ситуація гальмує запровадження в навчально-виховний процес різноманітних організаційних, дидактичних і методичних інновацій, оскільки це вимагає державного схвалення та подолання інституційної інертності. У випадку стратегії приватизації масове запровадження освітніх інновацій диктується необхідністю підвищувати якість послуг в умовах конкуренції. Освітні інновації, що сприяють підвищенню продуктивності, поліпшенню якості освітніх послуг, стають засобом конкурентної боротьби вишів на ринку, створюють конкурентні переваги.

Фінансова мотивація створення приватних вишів є домінуючою, але не єдиною. Значна частка приватних вишів, особливо в США і Східній Азії, засновується підприємцями та великими компаніями, що підвищує соціальний престиж їх засновників і трактується як реалізація концепції соціальної відповідальності бізнесу. Іноді ці виші носять їх ім'я чи назву. Відчутною вигодою для багатьох засновників приватних ВНЗ, особливо у країнах з додатковим попитом на освіту (Японія, Південна Корея, Індія, Китай, Бразилія, ПАР), є політична підтримка місцевих громад, де вони стають помітними і впливовими особистостями.

Водночас стратегія розширення приватного сектору вищої освіти несе в собі й певні ризики. По-перше, в умовах постійного подорожчання освітніх і супутніх послуг приватизація освіти може посилити соціальну нерівність у суспільстві. По-друге, розширення приватного сектору логічно супроводжується зміною балансу між державним і приватним секторами, зменшенням ролі прямих методів державного регулювання галузі. У разі різкого збільшення частки приватного сектору вища школа може перестати рухатися у форваторі державної політики, а держава де-факто втратить над нею контроль. Це створює ризик виникнення ситуації, за якої в діяльності системи вищої освіти будуть домінувати не суспільні, державні інтереси, а короткотермінові кон'юнктурні, що негативно впливатиме на економічний розвиток, інноваційні процеси, відтворення культурної матриці суспільства. По-третє, попри поширений стереотип підвищення продуктивності ще не означає поліпшення якості освітніх послуг. Більш того, часто приватні ВНЗ у своїй діяльності орієнтуються не на підвищення якості освітніх послуг, а на оптимізацію навчальних витрат. Прагнення ж підвищити продуктивність діяльності призводить до збільшення навантаження на викладачів, що негативно впливає на якість освіти.

Загалом слід відзначити, що неконтрольоване розширення приватного сектору вищої освіти призводить до послаблення фінансових і організаційних взаємозв'язків між державою та вищою школою, можливостей політичного керування цим інститутом. Оскільки тільки держава у системі вищої освіти виступає гарантом доступної та якісної освіти, визначає національні пріоритети, формує ринок праці, то така ситуація є соціально небезпечною. Тому при проведенні політики приватизації вищої освіти стратегічно важливим є планування меж, секторів розширення та збереження балансу між державним і приватним, розробка ефективних методів контролю.

У більшості країн, де використовується ця стратегія, приватним ВНЗ надається державна фінансова підтримка. Причинами підтримки приватних ВНЗ можна назвати наступні мотиви. По-перше, уряд розглядає відносини між державним і приватним секторами як «прагматичне партнерство», причому обидва вони виконують важливі суспільні ролі та функції [256, с. 41]. По-друге, бажання забезпечити рівномірний розподіл фінансового тягаря на студентів державних і приватних закладів. По-третє, надання прямої (субсидії, держзамовлення на підготовку фахівців чи проведення НДДКР) або непрямої (пільги, надання стипендій) підтримки розглядається як один з інструментів регулятивного впливу держави на приватний сектор. Фінансуючи приватні ВНЗ,

держава сприяє задоволенню попиту на освіту та економить при цьому значні бюджетні ресурси на будівництві нових чи розширенні вже існуючих державних ВНЗ. Ставка держави на розвиток приватного сектору має також своїм наслідком й підвищення стандартів якості освіти. Приватні ВНЗ функціонують у режимі постійної конкуренції, а тому мають більше мотивації та стимулів до розробки та запровадження інноваційних методів викладання та навчання, нових освітніх програм. Основною причиною більшої ефективності приватного сектору освіти у порівнянні з державним є зацікавленість приватних ВНЗ у збереженні та акумуляції ресурсів з метою підтримання своєї конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг.

Також на користь кращої ефективності приватних вишів наводиться аргумент про значну заполітизованість функціонування державного сектору. Поведінка державних вишів залежить одночасно від двох ринків – економічного та політичного, логіка та пріоритети яких є різними і рідко співпадають. Конкуренція на освітньому ринку змушує їх діяти раціонально – покращувати якість освітніх послуг, ефективність використання наявних ресурсів, орієнтуватися на потреби споживачів. Водночас вони тісно пов'язані з політичним ринком, на якому відбувається обмін голосів виборців на обіцянки та зобов'язання політиків. Дуже часто такі обміни, реалізуючись у подальшому у державній політиці, приносять в освітню сферу популістські, нераціональні з точки зору соціально-економічної ефективності практики [455, с. 59]. Якщо державна політика в освіті спрямовується на підтримку лише тих соціальних груп, які є електоральною базою правлячої команди, то послаблюється реалізація більш широких інтересів суспільства, економіки. Приватні виші значно менше пов'язані з політичним ринком, а тому у своїй діяльності вони більшою мірою відображають поточні суспільні потреби та меншою мірою залежні від політичної кон'юнктури.

Так, у країнах Близького Сходу та Південно-Східної Азії, де держава традиційно відіграє провідну роль у перебігу соціальних процесів, відмічалось особливо швидке зростання приватних вишів і чисельності студентів у них. Приватні університети стали головним джерелом розвитку масової вищої освіти в таких країнах, як Японія та Південна Корея. Серед країн Східної Європи тим же шляхом пішла Польща, де розвиток масової вищої освіти був передусім пов'язаний із приватним сектором [75, с. 79]. На початку ХХІ ст. така стратегія успішно використовується у Мексиці при розширенні вузівського сектору, оскільки держава не в змозі задовольнити бурхливе зростання попиту на освіту .

Університетська система, що діє нині в Японії, була створена після Другої світової війни за безпосередньої участі американських радників, тому за своєю структурою вона майже повністю копіює американську. На початку 1960-х рр. Рада з економічного планування при уряді Японії дійшла висновку, що «локомотивом» економічного зростання країни має стати створення ефективної системи безперервної та інтенсивної конвертації наукових знань у нові технології та наукомістку продукцію [310, с. 223], що потребувало значного збільшення висококваліфікованої робочої сили, а отже розширення сфери вищої освіти. 1950–1970-ті роки у розвитку японського господарства були періодом післявоєнної відбудови та накопичення капіталу. За цих умов значні інвестиції у вищу освіту були важким тягарем для бюджету країни, а тому за згодою влади розвиток мережі ВНЗ став справою переважно приватного сектору. Держава створила сприятливі правові та фінансові умови для розвитку недержавного сектору вищої освіти. Внаслідок цього, сьогодні 76% ВНЗ країни є приватними, а в них навчається понад 75% усього студентського контингенту країни [7, с. 77]. Політичний курс розширення приватного сектору вищої освіти в Японії характеризують наступні показники. Протягом 1868-1945 рр. в Японії було засновано 202 ВНЗ, серед яких державні, міські та префектурні ВНЗ становили 86 (42,5%). Більшість студентів у

цей період навчалася саме у державних вишах. У цілому на початку 1940-х рр. вища освіта носила елітарний характер: до університетів і коледжів вступало 4-5% випускників шкіл.

Після Другої світової війни темпи розширення приватного сектору у декілька разів випереджали аналогічний показник державного сектору. До того ж, розширення державного сектору здійснювалось переважно шляхом збільшення прийому до діючих державних вишів, а не створенням нових. Як результат, на початку 2010-х рр. в Японії налічується понад 780 ВНЗ, з яких лише 86 державних і 95 муніципальних (23%). Відповідно поступово збільшувалася частка студентів приватних ВНЗ у загальному студентському контингенті: 1940 р. – 43%, 1960 р. – 64,4%, 1970 р. – 74,4%, 2000 р. – 80%, 2015 р. – 77%.

Студентський контингент країни протягом 1960-1990-х рр. збільшився в понад 6 разів – з 0,6 до 4 млн. осіб. Перехід від елітарної до масової вищої освіти фактично відбувся в Японії вже у 1960-х рр., коли протягом 1950-1960-х рр. кількість студентів збільшилася в 7 разів, досягнувши 1,5 млн., а аспірантів і докторантів – у 215 разів [41, с. 198]. Наприкінці 1960-х рр. чисельність тих, хто вступав до вишів перевищила 30% випускників шкіл. У подальшому кожне десятиріччя студентський контингент стабільно збільшувався на третину. Відповідно зростало охоплення молоді вищою освітою: 1955 р. – 10%, 1970 р. – 30%, 1980 р. – 42%, 1990 р. – 60%, 2000 р. – 80%, 2010 р. – 90%. Особливо швидко студентський контингент зростав в 1960-1975 і 1990-2000-ті рр., коли Міністерство освіти спрощувало вимоги для відкриття приватних університетів. Фактично в ці періоди уряд вдавався до політики *laissez-faire* (одночасно відмова від жорсткого регулювання і широкої підтримки) в приватному сегменті вищої освіти. Так кількість вишів збільшилася з 523 в 1992 р. до 780 в 2012 р. [40, с. 42], передусім за рахунок приватних закладів. Втім, у 2000-х рр. через несприятливу демографічну ситуацію намітилася тенденція до зменшення студентського контингенту – до 3,2 млн. в 2008 р., 2,85 млн. у 2012 р. і 2,5 млн. осіб у 2019 р.

Наприкінці другого десятиріччя XXI ст. загальна чисельність студентів перевищує 2,5 млн. чол. У державних ВНЗ навчається 550 тис. чол., у муніципальних – 120 тис., у приватних – 1,8 млн. чол. Сьогодні вищу освіту в Японії можна охарактеризувати не як масову, а як загальну, оскільки 90% випускників середньої школи продовжують навчання у вишах.

Держава надає фінансову підтримку приватному сектору вищої освіти, покриваючи більше 20% його витрат. Вперше практику надання державних субсидій приватним ВНЗ було розпочато в 1970 р. Водночас значення державних вишів у підготовці інтелектуального потенціалу нації є значно вагомішим, оскільки саме в них навчається абсолютна більшість студентів природничого, технічного, медичного, педагогічного, сільськогосподарського профілів, магістрів і докторів наук, значно кращими є умови навчання та викладацький корпус. Як відзначають аналітики, Японія, як і Південна Корея, зробили державний сектор вищої освіти малим, елітним і селективним. Таке домінування приватного сектору зумовлює відповідну структуру джерел фінансування. За даними ОЕСР [595], у 2016 р. 65,6% всього бюджету вищої школи Японії склали приватні кошти. Слід відзначити, що у 2000 р. цей показник складав 61,5%.

Помітний у світовому вимірі ривок у розвитку системи вищої освіти зробила Республіка Корея в останній третині XX ст. Корейську модернізацію освітньої системи можна з певністю назвати вестернізацією. Протягом трьох останніх десятиліть XX ст. ця країна змогла швидко та якісно вибудувати систему освіти, подібну американській. Після Корейської війни американський уряд став заохочувати навчання південнокорейської молоді в США. Першим потоком у країну повернулися 220 корейських професорів, покликаних модернізувати національну систему вищої освіти за американським зразком.

Освітня стратегія Південної Кореї також робить основний акцент на активне використання приватних ресурсів. Така орієнтація зберігається від 1940-х рр. і є характерною як для авторитарних, так і для демократичних (після 1989) урядів. Аграрний земельний закон 1949 р. дозволив землевласникам використовувати відкриття університетів, коледжів як засіб збереження своїх земель. Відповідно до закону, уряд міг дешево купувати всі приватні сільськогосподарські землі та перерозподіляти їх фермерам. Однак було декілька винятків, коли уряд не міг примусити власників продавати свої землі, а саме: землі, на яких державні, громадські чи освітні установи хотіли змінити характер своєї діяльності; землі, що перебували у власності навчальних закладів, релігійних чи добровільних організацій; землі, що використовувалися для таких спеціальних цілей, як наукові дослідження [236, с. 118].

Багато великих землевласників відкривали приватні школи або жертвували землю для шкіл, щоб уникнути її продажу державі. І вже за три роки після прийняття закону з'явилися 2/3 всіх університетів і коледжів. У 1945 р. було всього 19 ВНЗ, в яких навчалося приблизно 8 тис. студентів, а через три роки їх стало вже 42, а студентів – 24 тис. Протягом десятиліття після Корейської війни студентський контингент подвоївся, досягнувши у 1965 р. 65 тис. осіб. Однак у країні з населення 28,7 млн. осіб вища освіта залишалася елітарною та охоплювала трохи більше 2% молоді віком 17-23 роки. Абсолютна більшість студентів отримувала гуманітарну освіту.

Суттєві зміни почалися після встановлення в Південній Кореї військової диктатури генерала Пак Чжон Хі у травні 1961 р. З метою реструктуризації економіки та розвитку промисловості уряд почав реалізовувати 5-річні плани індустріалізації. Якщо перший план (1962-1966) зосередився на розвитку легкої промисловості, то другий (1967-1971), третій (1972-1976) та четвертий (1977-1981) передбачали розвиток експортно-орієнтованих і наукомістких галузей, які вимагали кваліфікованої робочої сили. Для цього у середині 1960-х рр. влада вжила заходів з метою розвитку природничих і технічних напрямків підготовки в університетах. Також відкривалися технічні ВНЗ, дослідницькі центри з хімії природних матеріалів, промислової техніки та прикладної електроніки.

Протягом 1960-1980-х рр. чисельність студентів збільшилась в 15 разів – з 101 тис. у 1960 р. до 1,5 млн. чол. у 1990 р., а щорічні темпи його зростання були одними з найбільших у світі – 20,5% в 1970-1980-х рр. [474, с. 130]. Якщо у 1945 р. у країні було тільки всього 19 університетів, то до кінця 1980-х рр. їх стало 100. За кількістю студентів на 10 тис. населення Республіка Корея піднялася з 49-го місця у світі в 1975 р. на третє в 1990 р., поступаючись лише США та Канаді. У наступні 20 років темпи зростання дещо знизилися – до 14,8%, що, втім, не завадило подвоєнню студентського контингенту країни, який у 2011 р. досяг 3,55 млн. чол. Лише кількість випускників університетів виросла з 6500 чол. в 1970 р. до 68 000 в 1985 р., 229 000 в 2000 р. і 320 000 в 2010 р.

Основна частина зростання відбувалася за рахунок інженерно-технічних спеціальностей. Різкому збільшенню вузівського сектору сприяли як швидкі темпи зростання національної економіки, що викликали потребу у збільшенні кількості висококваліфікованих спеціалістів, так і позитивні зміни в інших рівнях системи освіти. До кінця 1960-х рр. Корея досягла повного охоплення початковою освітою, до кінця 1970-х рр. кожному був відкритий доступ до середньої освіти. Іншою причиною є домінування в корейському суспільстві конфуціанської традиції з притаманними їй культом освіченості та повагою до вчителя, що значною мірою пояснює великі витрати родин на освіту дітей. Як наслідок, постійно зростає рівень охоплення молоді вищою освітою. У 1999 р. 84,5%, а у 2005 р. – 88,3% випускників шкіл вступали до ВНЗ. Протягом першого десятиріччя XXI ст. частка людей з вищою освітою в Південній Кореї зросла з 25% до 40%. За цим показником країна займає 6-е місце у світі. У зв'язку з цим деякі аналітики називають систему вищої освіти цієї країни вже не масовою, а загальною.

Особливістю розвитку системи вищої освіти Південної Кореї у другій половині ХХ ст. стало формування потужного приватного сектору. Активна політика індустріалізації країни, підтримка експортних і наукомістких галузей вимагали значних інвестицій з боку держави, а тому розвиток середньої та вищої освіти відбувався переважно за рахунок розширення приватного сектору. Державні видатки на освіту протягом другої половини ХХ ст. залишалися досить невисокими у відносних показниках: 2,5% ВВП – у 1960 р., 2,9% – у 2000 р. Хоча в цілому освітня сфера була і залишається одним із пріоритетів політики урядів. Частка освітніх витрат у державному бюджеті зросла з 2,5% у 1950 р. до 25% у 1990-2000-х рр. Однак державні витрати складають лише 1/3 інвестицій у цій сфері, решта надходить від батьків і бізнесу. Вже у 1980-х рр. Республіка Корея витрачала на освіту 13% ВВП, у той час коли освітні витрати більшості розвинутих країн Заходу становили 5-6% ВВП [134, с. 142]. Серед усіх освітніх рівнів найменша частка державного фінансування завжди спостерігалася саме у вищій освіті. При цьому уряд здійснював прямий контроль за діяльністю як державних, так і приватних ВНЗ. Ректори державних ВНЗ призначалися владою та керували одноосібно.

Саме приватні університети і коледжі стали джерелом розвитку масової вищої освіти. Частка студентів приватних вишів у загальному студентському контингенті зросла з 30% у 1960 р. до 68,8% у 2000 р. У списку топ-20 університетів країни тільки 5 – державних, решта – приватні вищі навчальні заклади. Наприкінці 2010-х рр. близько 85% ВНЗ були приватними, охоплювали понад 3/4 студентів університетів та 95% студентів коледжів. У країні нараховується 156 університетів, з яких лише 26 є державними. І хоча розвиток вузівського сектору РК характеризується одним з найвищих у світі рівнем відносних суспільних витрат – 2,4% ВВП, однак лише чверть цих капіталовкладень у галузь складають державні кошти (0,6% ВВП). За даними ОЕСР [595], у 2014-2018 рр. державні асигнування склали лише 27% бюджету вищої школи Південної Кореї.

До 1989 р. у Кореї не було жодних форм фінансової підтримки державою приватного сектору освіти. У 1990 р. уряд уперше пообіцяв фінансову допомогу приватним університетам і коледжам, зокрема зобов'язався довести державні гранти до 10% поточних видатків приватних закладів. Хоча мети в 10% і не було досягнуто, в середньому ця допомога становить 2,5% видатків ВНЗ на освітню діяльність [127, с. 88]. Приватні ВНЗ також мають можливість вибірково отримувати державне фінансування для проведення перспективних НДДКР та створення науково-інноваційної інфраструктури (закупівля наукового обладнання, субсидії для наукових парків).

Значна роль зростаючого приватного сектору в системах вищої освіти спостерігається й в інших країнах Східної Азії – Індонезії, Філіппінах, Таїланді. У Індонезії, наприклад, діє більш як 1200 приватних вишів, в яких навчається більше 60% студентів країни. У Філіппінах приватний сектор охоплює 80% всіх студентів. Навіть у комуністичному Китаї на початку ХХІ ст. всередині контрольованої державою системи вищої освіти діє потужний приватний сектор, що спирається на підтримку влади і частка якого останніми роками зростає. У КНР діють понад 1200 приватних вишів, в яких навчається майже 3 млн. студентів, або 9,6% від всього студентського контингенту.

Бурхливий розвиток приватного сектору вищої освіти наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. відбувається і в країнах Східної Європи, які переживають радикальні суспільні трансформації: перехід від тоталітаризму до демократії, від планової до ринкової економіки, роздержавлення всіх сфер суспільного життя, зокрема освіти. Політика «шокової терапії», яка проводилася в більшості країн регіону протягом 1990-х рр., зумовила скорочення державних асигнувань на вищу освіту та пріоритетність залучення приватних ресурсів. В умовах глибоких соціально-економічних перетворень державні ВНЗ, які перебудовувалися дуже повільно, виявилися нездатними швидко та

гнучко реагувати на нові освітні потреби населення та зростаючий попит, що викликало появу та активний розвиток приватного сектору. Найбільш помітним це є на прикладі Польщі.

За соціалістичного ладу польська вища школа була одержавленою та безкоштовною. У країні до 1989 р. діяло приблизно 100 державних вишів, з яких 10 були університетами класичного типу, решта – вузькоспеціалізовані професійні інститути (медичні, економічні, технічні чи художні). До недержавного сектору належав тільки один приватний ВНЗ, створений у 1918 р. – Люблінський католицький університет, який був чи не єдиним великим недержавним закладом освіти в усьому колишньому «соцтаборі».

Розпочаті у 1990 р. політичні реформи та перехід від соціалістичної системи господарювання до ринкової економіки радикально трансформували ситуацію у вищій освіті. Постсоціалістичний парламент країни прийняв новий закон про вищу освіту (1990 р.) – ліберальний закон, що сприяв автономії та незалежності державних вишів. Одночасно закон дозволив створення приватних ВНЗ, а також визначив правила видачі ліцензій приватним вишам. З прийняттям закону про вищу освіту у вузівській системі Польщі розпочався період кардинальних трансформацій. Їх результатом стало стрімке збільшення як кількості приватних вишів, так і студентів у них. За період з 1990 по 2006 р. чисельність студентів у Польщі збільшилася майже у 4,5 рази – з 400 тис. до 1,8 млн. чол., а кількість вишів збільшилася зі 100 до 377, з яких 252 становили приватні, в яких навчалось 34% студентського контингенту. Протягом наступного десятиріччя політика приватизації вищої освіти продовжилася. У середині 2010-х рр. у країні нараховувалося 458 вишів, з яких державних – лише 132 (29%). У приватному секторі навчалось вже 40% студентського контингенту.

Трансформаційні процеси у вищій школі Польщі 1990-х рр. відбувалися у контексті політики шокової терапії. Дотримуючись неоліберальної стратегії, держава скорочувала присутність в економіці та соціальні видатки. Тому попри хвилеподібний ріст студентського контингенту країни уряд всіляко стримував темпи зростання державного фінансування, стимулюючи комерціалізацію державних вишів та надаючи перевагу розвитку приватного сектору вищої освіти. За період з 1990 по 2004 рр. кількість приватних ВНЗ зросла з 3 до понад 250, а студентів в них – з 6,5 тис. до понад 530 тис. осіб. [192, с. 80].

Польські дослідники відзначають, що в умовах високого попиту на вищу освіту, обмежених фінансових можливостей держави виникнення приватного сектору сприяло розширенню доступу до вищої освіти. Рівень охоплення молоді вищою освітою зріс з протягом 1990-2010-х рр. з 12,9% у 1995 р. до 64% у 2013 р. і 70% у 2019 р.

Важливим є й той факт, що приватні та державні виші мають однакові умови діяльності та права. Приватні виші не отримують від держави прямої фінансової підтримки, але користуються податковими пільгами (звільнення від податків на власність, доходи, продаж). На думку експертів, незважаючи на величезні розміри приватний сектор вищої освіти у Польщі не отримав визнання своєї законності повною мірою [502, с. 135]. Не можна говорити й про кооперацію приватного та державного секторів. Мова йдеться скоріш про стан «холодної війни» за ресурси та абітурієнтів. Однак фактом є зацікавленість політичної еліти країни у існуванні приватних вишів.

Яскравим прикладом політики приватизації вищої освіти є Чилі в останній чверті ХХ – першому десятиріччі ХХІ ст. На початку 1970-х рр. за часів президентства соціаліста С. Альєнде (1970-1973) держава витрачала на освіту приблизно 7% ВВП, чверть з яких спрямовувалося на вищу школу. Державний сектор вищої освіти був хоч і невеликий за розмірами (5% молоді), але був повністю безкоштовним і включав 80% студентського контингенту країни. Після військового перевороту у вересні 1973 р. і встановлення військової диктатури на чолі з генералом Піночетом, ситуація докорінно змінилася. Жорсткі неоліберальні реформи, які здійснив військовий режим,

значно змінили не лише структуру економіки, але і принципи функціонування соціальної сфери. Держава суттєво зменшила свою регулюючу і протекціоністську роль, державний сектор у сфері освіти, надавши простір для приватного сектору та ресурсів. Найбільш суттєві реформи в системі вищої освіти були здійснені у 1981 р., коли відбулася децентралізація і приватизація вищої школи. Була відмінена безкоштовна вища освіта, державне фінансування вишів зменшене на 50%, а також реформований механізм розподілу бюджетних ресурсів між вишами. Вища освіта стала повністю платною. Ставка була зроблена на розвиток приватного сектору вищої освіти, по відношенню до якого був проголошений режим «найбільшого сприяння».

Стрімкий економічний розвиток у 1980-х рр. формував потребу у збільшенні кваліфікованої робочої сили, а підвищення суспільного добробуту та зміцнення середнього класу стимулювало попит на вищу освіту з боку населення. Результатом цього стало розширення вузівської системи країни переважно за допомогою відкриття приватних вишів. Якщо на початку 1970-х рр. в Чилі нараховувалося 8 університетів (2 державних і 6 католицьких) і 20 спеціалізованих інститутів, в яких навчалося 42 тис. студентів, то в 1990 р. система вищої освіти охоплювала 60 університетів, 83 спеціалізованих ВНЗ і приблизно 160 центрів технічної підготовки [238, с. 34]. Лише протягом 1980-х рр. відкрито 45 нових університетів, а чисельність студентів збільшилася вдвічі – з 120 до 250 тис. чол. Відповідно зростало охоплення молоді вищою освітою: 1970 р. – 5%, 1980 р. – 12%, 1990 р. – 25%. Загалом протягом періоду військової диктатури (1973-1990) державні витрати на освіту зменшилися вдвічі – з 7% ВВП до 3,5% наприкінці 1980-х рр. Державне фінансування вищої школи зменшилося ще більше: 1,6% – 1972 р., 1,28% – 1980 р., 0,48% – 1990 р. [48, с. 10]. Однак при цьому сильно зросла роль приватних ресурсів. Після переходу до демократії жодний з демократичних урядів не наважився скасувати політику приватизації у вищій освіті. У 1990-х рр. розширення приватного сектору продовжилось, а чисельність студентів у 2000 р. досягла вже 350 тис. чол., що становило 32% молоді.

Фактично, сьогодні система вищої освіти Чилі перебуває у такому ж стані, як і після університетської реформи Піночета 1981 р. На початку другого десятиріччя XXI ст. в країні діяло понад 250 вишів, зокрема 80 університетів, в яких навчається понад 420 тис. студентів. 80% вишів – приватні, в них навчається майже 85% студентів. Цікавим є розподіл студентів за формою власності вишів: 16% навчається в державних вишах, 12% – в католицьких університетах і 72% припадає на приватні ВНЗ, які виникли в 1980-х рр. [47, с. 14].

Частка держави у бюджеті вищої школи протягом 2010-2018 рр. коливалась у межах 22-25%, а державне фінансування складало 0,55-0,6% ВВП. Водночас приватні інвестиції у вищу освіту складають 1,7% ВВП. 60% бюджетів провідних вишів та 90-95% бюджетів всіх інших формуються за рахунок плати за навчання, благодійних внесків та коштів, отриманих за виконання НДДКР на замовлення. Бюджетних місць та державних стипендій немає. Навчання в Чилі є одним із найдорожчих у світі. За даними ОЕСР вартість отримання вищої освіти в Чилі в 3 рази вища, ніж в Італії, в 4 рази вища, ніж в Іспанії і в 19 разів вища, ніж у Франції [527, с. 33]. Загалом суспільне фінансування освіти в Чилі за світовими мірками знаходиться на високому рівні (7,1% ВВП), однак державні інвестиції становлять лише 4,2%.

Державне фінансування вишів складається з прямої державної підтримки і непрямих дотацій. Пряму підтримку, яка становить до 80% державного фінансування, отримують 16 провідних державних і 9 приватних університетів, керівники яких входять до Ради ректорів. Ця підтримка складає приблизно третину бюджетів цих вишів і спрямовується на модернізацію інфраструктури, підтримку науково-дослідної роботи. Розмір фінансування залежить від чисельності студентського контингенту, чисельності викладачів, участі ВНЗ у міжнародній діяльності та результатів наукової

діяльності. Практика надання непрямих дотацій була запроваджена на початку 1980-х рр. урядом Піночета для більш справедливого розподілу бюджетних ресурсів між вишами. Розмір цих дотацій визначається загальним показником успішності, який абітурієнти даного ВНЗ отримали під час загальнонаціонального вступного іспиту. Таким чином, ВНЗ, який зміг привабити найбільшу чисельність здібних студентів, отримує більше непрямих дотацій від держави. В середині 2000-х рр. непрямі дотації отримували понад 120 чилійських вишів.

Державна політика в області вищої освіти в Мексиці у 1970-х – на початку 1980-х рр. стала відповіддю на студентські хвилювання 1968 р. Вона базувалася на уявленні про позитивний вплив університетської та технічної освіти на економічний та соціальний розвиток країни й враховувала інтенсивний ріст попиту на вищу освіту з кінця 1960-х рр. Збільшення кількості навчальних місць у вишах, створення нових державних ВНЗ вимагали розширення бюджетного фінансування, а також збільшення контролю над діяльністю вищої школи.

Тяжка економічна криза, викликана залежністю Мексики від доходів від торгівлі нафтою та величезним зовнішнім боргом, змусила уряд країни у 1982 р. в обмін на «екстрену допомогу» прийняти план стабілізації економіки від МВФ, що передбачав реорганізацію державних фінансів, жорсткий контроль над інфляцією, зменшення державних витрат і погашення зовнішнього боргу. Неоліберальна стратегія, взята на озброєння урядом Мексики, поклала кінець державній політиці розширення і розвитку вищої освіти. Економічна криза і структурна адаптація економіки призвели до різкого скорочення фінансування системи вищої освіти. Основними цілями політики держави у сфері вищої освіти замість розширення сектору та забезпечення доступності освіти стали завдання підвищення якості та ефективності роботи вишів, а також їх підзвітності. У ці роки державні виші піддалися критиці як з боку уряду, так і з боку суспільства в цілому.

У 1990-ті рр. система вищої освіти Мексики в умовах початку економічного поживавлення переживала бурний ріст. У 1989-2001 рр. доля витрат на освіту в ВВП країни виросла з 3,7 до 5,2%. Майже удвічі збільшилися витрати на вищу освіту як федерального уряду, так і урядів окремих штатів. Однак приріст витрат у розрахунку на одного студента був незначний у зв'язку з тим, що в 1990-ті число абітурієнтів збільшилось з 1,2 млн. чол. до 2 млн. чол., тобто на 66%. Доля студентів серед випускників середньої школи також виросла – з 14 до 20%, у півтора рази зросла кількість вишів. Вищій школі знадобилося додатково 70 тис. викладачів і професорів [191, с. 66]. Водночас тягар великого зовнішнього боргу, економічна нестабільність зробили проблематичним подальше нарощування бюджетних витрат. Якщо у попередні десятиліття основним каталізатором росту системи вищої освіти був державний сектор, то у 1990-ті – на початку XXI ст. важливу роль почав відігравати зростаючий приватний сектор: 47% нових навчальних місць і 60% нових робочих місць для професорсько-викладацького складу було створено у приватних вишах. Якщо у 1990 р. до приватних ВНЗ вступало 17,4% абітурієнтів, то у 2010 р. їх відсоток сягнув 30%.

Загалом ситуація в системі вищої освіти Мексики відображає основні тенденції розвитку латиноамериканської вищої школи, для якої в останні 30 років характерним стало поширення процесів приватизації. Посилення ролі державного регулювання після Другої світової війни знайшло своє вираження у Латинській Америці в зростанні витрат на освіту, підтримку наукових центрів, стимулювання НТП. За 1945-1975 рр. в Латинській Америці було створено більше ВНЗ, ніж за всю попередню історію, створена хоча елітарна (4-5% охоплення молоді), але розгалужена система державних вишів. Її основу склали університети, число яких у середині 1970-х рр. наближалось до 250. Половина з них приходилася на Бразилію та Мексику, понад третина – на Аргентину. Нові університетські центри з'явилися в Чилі, Уругваї, Перу, Колумбії та Еквадорі. Відповідно зросла чисельність студентів. Якщо в 1960 р. у регіоні нараховувалося 540 тис.

студентів, то в 1975 р. – понад 3 млн. Навчання в державних університетах було безкоштовним, а розмір приватного сектору вищої освіти, що функціонував переважно під патронатом католицької церкви, був незначним.

Фінансова криза 1982 р. у регіоні поклала початок тривалому періоду трансформацій, спрямованих на стабілізацію та реструктуризацію економіки, сутність яких найбільш чітко була сформульована у принципах «Вашингтонського консенсусу». Нові зміни включали відновлення макроекономічної рівноваги та бюджетної дисципліни, зменшення державного втручання шляхом дерегулювання і приватизації. В умовах пріоритетності підтримки макроекономічної стабільності, захоплення реформаторами ринковою ідеологією, уряди латиноамериканських країн все більше стали надавати перевагу приватизації, як стратегії модернізації національних систем вищої освіти. У цілому по регіону питома вага приватного сектору зросла з 21 у 1960 р. до 54% у 2000 р. за кількістю ВНЗ, а доля студентів в них збільшилася з 15 до 38% [180, с. 105]. Хоча основна маса студентів у регіоні навчається в державних вишах, темпи росту чисельності студентів приватних вишів значно перевищують відповідний показник у державних. Вже зараз приватний сектор надає освіту більше ніж половині студентів у таких країнах, як Бразилія, Мексика, Чилі. Очікується, що у 2020 р. приватний та державний сектори вищої освіти в Латинській Америці зрівняються за розмірами, охопленням. Таким чином, магістральною тенденцією розвитку латиноамериканської вищої школи стало розширення приватного сектору. При цьому приватні виші у Латинській Америці отримують як політичну, так і фінансову підтримку з боку держави. Так, наприклад, у Бразилії приблизно 60% всіх студентів навчається у приватних вишах, а їх питома вага у загальній кількості вишів досягає 80%. Приватні виші звільнені від уплати податку на доходи та податку на заробітну платню, вони також отримують значні субсидії від держави, а студенти приватних вишів можуть отримувати стипендію. У Мексиці держава надає приватним ВНЗ субсидії на окремі освітні програми, проекти розвитку технічної інфраструктури, а також науково-дослідні проекти. Крім того, федеральний уряд підтримує приватні виші через систему академічних стипендій та інші форми непрямої підтримки. У Чилі уряд надає фінансову підтримку 9 провідним приватним університетам країни, яка складає 20% їх бюджету. В Аргентині, відповідно до закону про вищу освіту, всі ВНЗ – державні, провінційні, муніципальні і приватні вважаються частиною державної системи освіти. Приватні ВНЗ тут користуються пільговим оподаткуванням, можуть претендувати на бюджетну підтримку НДДКР.

Водночас у країнах Західної Європи, з притаманними їм етатистськими орієнтаціями у сфері освіти, спроби приватизації зустріли шалений спротив з боку академічної спільноти, студентства, громадськості та переважної більшості політикуму. Особливо негативно до політики приватизації вищої освіти ставляться ліві сили. Праві сили, останнім часом прихильно ставлячись до політики часткової комерціалізації державних ВНЗ, разом з тим відкидають політику приватизації вищої освіти як розширення приватного сектору та зменшення державного впливу, що, на їх думку, суперечить європейській освітній традиції. Для більшості пересічних європейців та політиків вища освіта залишається суспільним благом, за яке повинно нести відповідальність держава. У Великій Британії всі ВНЗ є державними, у Німеччині 97%, в Ірландії 96%, в Іспанії 96,5%, в Італії 88%, у Франції 86% студентів навчається в державних ВНЗ. У країнах Скандинавії приватний сектор вищої освіти взагалі відсутній, а приватне фінансування державного сектору не перевищує 5%. Значна частина приватних ВНЗ в Іспанії, Італії, Франції належить католицькій церкві, що свідчить про те, що ці ВНЗ працюють скоріш як суспільні інституції з певною специфікою, ніж приватні підприємства. У деяких країнах (Франція, Ірландія, Іспанія, Нідерланди, Бельгія) приватні ВНЗ отримують державні субсидії, працюють за державними контрактами. Провідна роль держави у

функціонуванні вищої школи в континентальній Європі проявляється також і у тому, що у найбільших країнах регіону (Франції, Іспанії, Італії, Німеччині, Австрії, Швейцарії, Швеції, Фінляндії) викладачі державних ВНЗ є державними службовцями, що лише сприяє етатистській орієнтації їх національних систем вищої освіти та зумовлює опір академічної спільноти спробам ринковізації освітньої галузі.

Найсвіжішим прикладом цієї тенденції в європейському регіоні є Німеччина. Так, після рішень Конституційного Суду країни 2005 р., який визнав положення рамкового закону щодо повної безкоштовності вищої освіти неконституційними, уряди 7 з 10 західних земель (Баварія, Баден-Вюртемберг, Гамбург, Нижня Саксонія, Північний Рейн-Вестфалія, Рейнланд-Пфальц, Саар) запровадили обов'язкову плату за навчання – 500 євро на семестр [261, с. 29]. Слід відзначити, що в цих землях при владі знаходилася правочентристська ХДС/ХСС. У решті федеральних земель, де при владі знаходилися соціал-демократи, перша вища освіта залишилася повністю безкоштовною. Водночас у всіх землях ФРН відповідно до рамкового закону стягується плата за здобуття другої вищої освіти, курси підвищення кваліфікації, з тих, хто затягнув навчання і є «вічним студентом».

У 2010 р. у розпал світової економічної кризи в Німеччині активізувалися дискусії щодо необхідності скасування плати за навчання як елемента соціального захисту молоді. Під тиском громадськості протягом 2010-2012 рр. уряди 5 земель скасували обов'язкову плату. Наприкінці 2013 р. уряд Баварії після регіонального референдуму приєднався до цього рішення. Останньою федеральною землею, де обов'язкова плата за навчання була скасована з початку 2014-2015 навчального року, стала Нижня Саксонія. Відтепер як для німецьких громадян, так і для іноземців вища освіта є безкоштовною. Експеримент тривалістю 8 років фактично засвідчив відсутність підтримки плати за навчання з боку викладачів, студентів і суспільства.

У більшості країн Західної та Північної Європи, соціальна сфера яких функціонує в режимі держави загального добробуту, частка позабюджетних джерел у фінансуванні вищої школи не перевищує 25%. Так, за даними ОЕСР у загальному бюджеті вищої школи державне фінансування складає понад 90% в Норвегії, Швеції, Фінляндії, Данії, майже 85% у ФРН, приблизно 81% у Франції і Ірландії, 77,5% в Іспанії, 71% в Нідерландах, 66,5% в Італії. Єдиним виключенням в регіоні виступає Велика Британія, де на державу припадає лише 30,2% усіх витрат на вищу освіту. Плата за навчання не є головним джерелом позабюджетних доходів західноєвропейських університетів. У той час як в США та Канаді приватні інвестиції у вищу освіту становлять 1,2-1,5% ВВП, в Японії – 0,6%, в країнах Західної Європи – лише 0,2-0,3% ВВП.

2.3. Децентралізація управління як провідний інструмент модернізації вищої освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.: основні моделі та міжнародний досвід

Суттєвий вплив на процеси модернізації вищої освіти у другій половині ХХ ст. справила децентралізація управління у галузі, що проводилася у більш широкому контексті реформування державного управління. У першій половині ХХ ст. вища школа у провідних країнах світу, хоч і діяла в умовах певної автономії, але значною мірою залежала від держави, а у тоталітарних країнах була повністю підпорядкована їй. Державна політика у галузі вищої освіти вироблялася та реалізовувалася централізовано, а ВНЗ розглядалися як виконавці урядових рішень. Але процеси розвитку мережі ВНЗ, демократизації, зростання попиту на вищу освіту, що почалися у цей період та особливо посилювалися у 1950-1960-х рр., призвели до ускладнення національних систем вищої освіти, зростання різноманіття інтересів та потреб ВНЗ різних типів (внутрішньої диференціації), що об'єктивно ускладнило процес централізованого управління національними системами вищої освіти та сформувало потребу запровадження більш гнучких механізмів управління.

За таких умов у 1960-1970-х рр. стало очевидним, що Міністерства освіти у більшості країн світу як забюрократизовані організації, закостенілі структури не спроможні оперативно реагувати на зміни на ринку праці та освітніх послуг, специфіку потреб кожної окремої місцевої громади. Все голосніше почали лунати заклики про необхідність створення нових органів публічної влади у галузі вищої освіти та збільшення ролі академічної спільноти та ВНЗ у процесі реалізації політики.

Створення таких органів розглядалося у двох вимірах: 1) як засіб децентралізації управління; 2) як засіб підвищення якості освітніх послуг та гнучкості всієї системи вищої освіти [82, с. 79]. Посилювалося усвідомлення в адміністративних колах, що тільки автономія ВНЗ може створити найсприятливіші умови для вільного розвитку цього інституту, який би повністю задовольняв потреби суспільства, місцевих громад у висококваліфікованих фахівцях у всіх галузях суспільного життя. Вважалося, що замість того, щоб контролювати інституційні цілі, визначати напрямки підготовки, освітні програми, структуру ВНЗ, кадрову політику, розподіл коштів, слідкувати за ходом виконання бюджетних статей, у процесі оцінки держава повинна отримувати інформацію про стан справ в освіті. Об'єднуючи результати оцінки з розподілом коштів держава зберігала б у своїх руках повноваження та можливість координації, при цьому замінюючи принцип контролю державним наглядом та звітністю вишів.

Реалізація цих думок була пришвидшена «студентською революцією» 1968 р. у Франції. Травневі маніфестації 1968 р. стають поштовхом до першої великої реформи у французькій вищій освіті, яка робить із ВНЗ справжні автономії. Закон Фора надав значну адміністративну, фінансову та академічну автономію ВНЗ. Студентські виступи у Франції також призвели до суттєвих змін в законодавстві щодо вищої освіти європейських та деяких латиноамериканських країн, ставши каталізаторами процесу поширення процесів децентралізації управління вищою освітою. Нині децентралізація – характерна риса реформування освітніх систем багатьох країн світу. У 1975 р. централізована модель керування вищою освітою в Європі функціонувала в 21 країні – зараз їх кількість скоротилася до 6 (Греція, Франція, Ірландія, Угорщина, Україна, Португалія) [118, с. 97].

Всі ці процеси співпадають з загальними процесами демократизації, що у 1970-1980-х рр. відбуваються у Європі та світі. Так, у Франції, Італії, Іспанії, Португалії, країнах Бенілюксу у більшості латиноамериканських країн у 1980-х рр. при владі опиняються ліві політичні сили, що сприяє процесам децентралізації управління освітою й збільшення автономії вищої школи. Так, наприклад, у Франції існує давня традиція централізації освіти (походить від політичних традицій монархізму), коли держава пропонує однакові можливості для всіх, запевняючи, що освіта,

зокрема й вища, слугує національним інтересам. Починаючи з 1981 р., після приходу до влади соціалістів на чолі з Ф. Міттераном, у Франції розвивається стійка тенденція до децентралізації, внаслідок якої її система вищої освіти трансформувалася від жорстко централізованої до помірно централізованої. У 1990-х рр. – на початку XXI ст. цей процес триває як у західноєвропейських, скандинавських країнах, так і у східноєвропейських країнах. У країнах СНД ці світові тенденції не набули поширення, оскільки в них залишається поки що сильною традиція централізованого управління, успадкована з радянського періоду.

З погляду теорії державного управління, децентралізація – це перенесення центру прийняття рішень на нижчі рівні управління шляхом зменшення сфери відповідальності центрального рівня і пропорційного збільшення ролі та завдань структур регіонального і локального рівнів, що вимагає точної фіксації та розмежування повноважень адміністрацій різних рівнів. Децентралізація управління освітою передбачає перерозподіл функцій між центральними та місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами. У такому ракурсі децентралізація стає концептуальною відповіддю на питання щодо можливості збалансування загальнонаціональних і місцевих інтересів в рамках діяльності ВНЗ.

Прихильники політики децентралізації управління критикують бюрократію й пропонують позбутися «обмежень освітнього продукту», наблизивши системи надання освітніх послуг до ринкових з метою підвищення їхньої оперативності та ефективності. На їх думку, централізоване управління вищою освітою призводить до звуження конкурентного поля та заповнення освітнього простору бюрократичними мережами, що орієнтуються на пошук власної фінансової та політичної ренти. Таким чином, чим менше ступінь державного втручання в систему вищої освіти, тим краще вона забезпечує суспільні інтереси через механізми самоорганізації та ринкового попиту. У цьому контексті найбільш надійним засобом підвищення ефективності діяльності ВНЗ є децентралізація управління вищою школою.

В основі політики децентралізації лежать політичні (демократизація суспільного управління, залучення до нього громадськості), фінансові мотиви (нездатність центральних урядів самостійно нести тягар фінансування вищої освіти, бажання перекласти частину фінансового тягаря на місцеві громади), мотиви ефективності (переміщення центрів прийняття рішень на нижчі рівні управління дозволяє оперативніше реагувати на вимоги суспільства та ринку праці, а також допомагає зменшити витрати на реалізацію конкретних навчальних, дослідницьких, інфраструктурних завдань вишів, досягнення кожного окремого результату).

З кінця 1960-х років більшість західних держав почали спроби децентралізації управління власними системами вищої освіти, які здійснювалися в контексті політики модернізації освітніх систем. Цілі децентралізації, які переслідували національні уряди, значною мірою залежали від політичного та соціально-економічного контексту, освітніх традицій кожної країни, але, як не дивно, демонстрували значну схожість:

➤ **підвищення ефективності діяльності вищої школи.** Зменшення впливу урядової бюрократії, активізація місцевої ініціативи, зміцнення академічного самоврядування у 1970-1980-х рр. розглядалися політиками та освітянами у якості дієвого інструменту наближення результатів діяльності ВНЗ (освітніх програм, НДДКР) до реальних потреб суспільства та економіки, місцевих спільнот і ринків праці, підвищення ефективності витрачання бюджетних ресурсів. Переорієнтація політики в напрямі децентралізації влади сприяла активізації, посиленню регіонального, місцевого та інституційного рівнів, де спроможність до формування горизонтальних мереж співпраці, соціального партнерства в освіті, рівень розуміння, швидкість та гнучкість вирішення освітньо-

культурних проблем населення є значно вищими. Ефективність роботи ВНЗ тлумачилася як ступінь його інтеграції із зовнішнім середовищем та задоволення потреб населення та бізнесу.

У цьому вимірі децентралізація, усуваючи чимало адміністративно-організаційних бар'єрів, зменшуючи бюрократизацію та негнучкість реагування, робила вищу школу більш чутливою до суспільних потреб, а отже сприяла підвищенню ефективності її діяльності та якості освіти.

➤ **покращення якості планування розвитку освітньої сфери.** До 1960-х рр. освітнє планування та політика в більшості європейських країн реалізовувалася централізовано згори до низу з огляду на загальнонаціональні потреби та інтереси. Такий підхід значною мірою ігнорував регіональні особливості та специфіку. Внаслідок децентралізації функції оперативного планування та управління були передані на регіональний та інституційний рівні, що значно підвищило їх ефективність, оскільки при плануванні розвитку освітньої інфраструктури стали більшою мірою враховуватися потреби регіонального соціально-економічного та культурного розвитку. Освітня політика перетворилася в інструмент регіонального розвитку, а навчання та наукові дослідження стали максимально наближеними до пріоритетів економічного розвитку місцевих громад.

➤ **демократизація та участь громадськості.** Децентралізація управління вищою школою у Західній Європі повсюдно проводилася в руслі більш широкого курсу демократизації освіти, яка стала головним гаслом освітніх реформ на Заході в 60-70-х рр. XX ст. Її демократичний характер полягав у тому, що залучаючи до процесу формування та реалізації освітньої політики академічну спільноту, місцеві еліти, громадськість, вона тим самим руйнувала монополію центрального уряду у галузі, перетворюючи освітню політику на полісуб'єктну мережу взаємодій. Розширення кола учасників, груп, які отримали можливість впливати на функціонування системи вищої освіти сприяло підвищенню її гнучкості, різноманітності та якості.

➤ **зменшення політичного та адміністративного навантаження центрального уряду.** Розширення самостійності, відповідальності регіональної влади та ВНЗ у питаннях управління, планування та розпорядження бюджетними ресурсами зняло значну частину відповідальності за розвиток галузі з уряду, за яким залишилися функції загального планування, координації та моніторингу, визначення та підтримки пріоритетних напрямків і проектів. Якщо в умовах централізації влади в системі освіти нижні рівні управління були адміністраторами освітньої політики та рішень уряду, то внаслідок децентралізації вони самі стали центрами ухвалення політико-управлінських рішень. Разом із повноваженнями та правами вони отримали і лівову частку політичної відповідальності.

Перерозподіл влади та сфер відповідальності у сфері вищої освіти має на меті активізацію управлінського потенціалу нижчих рівнів управління та якісну зміну ролі центрального уряду в процесах управління вищою школою. Разом із цим відбувається трансформація контролюючої функції держави – від безпосереднього адміністрування освітніх ресурсів та процесів до контролю кінцевих результатів при одночасному наданні максимальної свободи дій регіональній владі та ВНЗ для досягнення поставлених цілей. Таку концептуальну зміну ролі держави в управлінні системою вищої освіти на Заході можна охарактеризувати як перехід від «інтервенціоністської» до «сприяючої» держави. Тому процеси децентралізації та автономізації ВНЗ не слід розглядати як надання повної незалежності від держави. Це, скоріш, певна форма лібералізації управління вищою школою з боку держави, оскільки надання значних повноважень ВНЗ у фінансовій та адміністративних царинах супроводжується посиленням державного контролю за якістю освіти. Протягом останніх десятиріч ВНЗ, які традиційно існували значною мірою автономно, стикаються зі зростанням ролі звітності у своїй діяльності та використанні державних ресурсів.

Розширення автономії збільшує свободу самореалізації для викладачів та керівництва ВНЗ, але в межах ВНЗ і тільки у викладанні та дослідженнях. В інших сферах діяльності, особливо у фінансовій, право вишів вільно розпоряджатися коштами супроводжується посиленням контролю держави щодо їх раціонального використання, що відображається у необхідності звітування вишів перед громадськістю та державою як щодо використання коштів, так і щодо результатів своєї діяльності. Потреба у збільшенні звітності ВНЗ виникла не тільки у студентів, а й в інших зацікавлених осіб – урядів, які переймаються зростанням видатків, роботодавців, зацікавлених у кваліфікованих спеціалістах, та суспільства в цілому, яке прагне отримати інформацію про якість освіти та перспективи ринку праці [104, с. 93]. Зрештою, межі автономії ВНЗ зумовлюється політичною волею національних урядів, від яких надходять бюджетні асигнування та правова регламентація діяльності. Практику підзвітності можна також розглядати як інструмент непрямого державного управління розвитком вищої школи, оскільки підзвітність вишів з фінансових питань неминуче передбачає і звіт з реалізації навчальних і дослідницьких програм. Держава, змінюючи критерії ефективності діяльності та напрямки звітування, опосередковано спрямовує розвиток вузівської системи на досягнення бажаних пріоритетів, не порушуючи при цьому інституційної автономії. Автономія ВНЗ у цих умовах трактується як самостійне визначення напрямків діяльності, пріоритетів, методів навчання, управлінських практик і структури, розпорядження ресурсами, що спрямовується на досягнення стратегічних цілей. Не слід забувати про політичний аспект звітності вишів. Уряди відповідальні перед своїм електоратом і, якщо вони використовують бюджетні ресурси для підтримки вищої школи, необхідно довести ефективність цих дій і політики у вигляді підвищення якості освіти, зростання наукового продукту, внесок в технологічний розвиток країни тощо.

Причиною запровадження процедур фінансової підзвітності є постійне подорожчання вартості підготовки фахівців і, як наслідок, підвищення плати за навчання: чим більше споживачі освітніх послуг (студенти, їх родини, роботодавці, держава та суспільство в цілому) інвестують в освітню сферу, тим більше вони стають занепокоєними корисністю інвестицій та зацікавленими в їх раціональному використанні. Окрім того, інвестиції в розвиток вишів – це також і прояв довіри споживачів, яку потрібно виправдовувати, зокрема шляхом звітування перед громадськістю за свою діяльність, щоб розраховувати, принаймні, на збереження існуючого рівня інвестування.

Запровадження чи розширення автономії не є кінцевою метою, а виступає радше засобом реформування управлінських відносин у галузі для досягнення стратегічної мети реформаторів та суспільства загалом – підвищення ефективності діяльності вищої школи, якості освіти. Водночас, паралельно зі збільшенням рівня автономії вишів, відбувається посилення впливу держави на формування освітніх стандартів та оцінку якості освіти, що має забезпечувати адекватність діяльності вишів вимогам суспільства і ринку праці. При цьому у сферу контролю та підзвітності попадають всі види діяльності ВНЗ – від освітньої та дослідницької діяльності до фінансово-господарської, суспільної [530, с. 91]. Розширення автономії ВНЗ та посилення контролю держави за якістю освіти являють собою два взаємозв'язаних та обумовлених процеси, що дозволяють підтримувати баланс інтересів держави, споживачів і самих виробників освітніх послуг в системі функціонування та фінансування вищої школи. У сучасних умовах формування меж інституційної автономії ВНЗ представляє собою динамічний процес пошуку компромісу між академічними традиціями та цінностями, ринковою кон'юнктурою та політичними директивами уряду.

Держава прагне контролювати не методи, технології чи освітній процес, а якість та рівень кінцевих результатів (освітніх продуктів). Таке прагнення реалізується за допомогою збільшення самостійності та відповідальності вузів у всіх сферах діяльності, сприяння організації ефективного

та гнучкого управління у вишах, створення та розвитку різноманітних структур, що виконують посередницькі функції у процесі взаємодії між урядом та вишами, розмежування повноважень і зон відповідальності між усіма зацікавленими сторонами: урядом, місцевою владою, студентами, адміністрацією ВНЗ, бізнесом, громадськістю. Такі зміни в управлінні вищою школою, що первинно мали місце в англосаксонських країнах, на початку XXI ст. відбуваються повсюдно на Заході та найбільш помітними є в країнах континентальної Європи, де держава традиційно відігравала провідну роль в управлінні освітнім сектором (Франція, Німеччина, Іспанія, Італія, Нідерланди, країни Скандинавії).

Децентралізація освіти включає в себе певну серію стратегій, зумовлених адміністративною і правовою політикою. Як свідчить досвід, політика запровадження децентралізації реалізується трьома шляхами, що доповнюють один одного: 1) залучення громадськості до розв'язання проблем вищої школи, стратегічного планування розвитку галузі; 2) збільшення участі місцевих спільнот в управлінні, фінансуванні галузі; 3) надання більш широкій автономії ВНЗ в управлінні їх ресурсами, перш за все фінансовими.

Перенесення процесу прийняття рішень на рівень ВНЗ чи регіональний рівень є важливою політичною стратегією, яка зумовлена недостатністю довіри до спроможності держави адекватно реагувати на потреби вимогливого населення. Право приймати рішення повинні мати ті, кого зачіпають наслідки їх виконання. Децентралізація в певному сенсі є найбільш надійним засобом перенесення дебатів про якість освіти на нижчі щаблі освітньої системи, її демократизації та модернізації. Надання більших повноважень нижчим рівням системи означає перекладання на них відповідальності за визначення того, що вони розуміють під якістю освіти. Залучення місцевих громад до управління та фінансування вищої школи дає змогу пом'якшити негативні ефекти від постійного скорочення державного фінансування, що відчуває галузь в умовах глобалізації.

До позитивних наслідків децентралізації керування освітою можна віднести наступні: скорочення бюрократії; заміна вертикалі влади мережно-горизонтальним управлінням, залучення безпосереднього досвіду нижчих адміністративних рівнів на місцях для здійснення ефективного керівництва; раціональне використання коштів, що виділяються бюджетами різних рівнів і отримуються самими ВНЗ; зростання ефективності та якості навчання, викладання, менеджменту в освітніх закладах; відповідність освітніх послуг вимогам суспільства та місцевих громад.

Централізована модель керування передбачає спрямування, концентрацію потоків інформації щодо навчальної, наукової та фінансово-економічної діяльності вишів країни на центральному управлінському рівні, що, в свою чергу, породжує одну з головних вад моделі – бюрократизацію управління. Потреба в акумуляції великого масиву оперативної інформації з необхідністю викликає переважання вертикальних каналів комунікації, збільшення звітності ВНЗ перед профільним міністерством і як наслідок зростання штату бюрократичного апарату, що займається обробкою, аналізом інформації. З цієї точки зору децентралізація має певні переваги. Насамперед, це зменшення потоку інформації, що спрямовується на вищі рівні, що спрощує процес прийняття політико-управлінських рішень центральними органами. У децентралізованих освітніх системах питання оперативного управління та акумуляції інформації стають прерогативою тієї ланки управління – ВНЗ, факультет, кафедра, – яка знаходиться найближче, а тому знає ситуацію краще та безпосереднє залежить від її вирішення.

Сьогодні національні уряди країн як з децентралізованими, так і з централізованими системами вищої освіти визнають, що саме надання значної автономії вишам в організації навчального процесу та управлінні фінансами, визначенні найбільш ефективних форм взаємодії з суспільством і приватним сектором є вирішальним чинником створення вишів світового класу.

Децентралізація керування вищою освітою не є самоціллю і сьогодні не існує універсальної її моделі, яка підходить усім країнам, оскільки освітні реформи та політика завжди реалізуються у конкретному національному контексті. Узагальнюючи зарубіжний досвід реалізації політики децентралізації управління вищою школою, можна виділити три її найбільш поширені моделі – деконцентрація, делегування влади академічних представницьким органам чи посередницьких структурам, передача повноважень безпосередньо самим ВНЗ.

Перша модель: відповідальність за адміністрування, владні повноваження і контроль може розподілятися між центральним міністерством (міністерством освіти чи вищої освіти), а також регіональними та місцевими органами державної влади, тобто відбуваються процеси політико-адміністративної деконцентрації. Делегування управлінських повноважень повинно пов'язуватися з децентралізованим ресурсним забезпеченням при збереженні відповідальності за їхнє ефективне використання місцевими органами виконавчої влади.

Ще один варіант полягає в мобілізації повноважень та залучення ресурсів місцевих органів влади з метою спільного несення фінансових зобов'язань з державою. У результаті можуть створюватися так звані схеми багаторівневого фінансування, за якими центральні, регіональні та місцеві органи беруть участь у формуванні бюджетів ВНЗ, а кожен рівень встановлює свої умови фінансування, досягнення цільових показників і надання звітності про результати. При цьому центральний уряд зосереджується на загальному плануванні, підтримці пріоритетних напрямків НДДКР та інфраструктурних проектах, підтримці провідних ВНЗ.

Деконцентрація представляє собою структурно-функціональну реформу, що спрямована на зміну центру прийняття політичних рішень щодо розвитку галузі в межах державного апарату. Тому деконцентрація передбачає не реальну передачу влади в системі вищої освіти від держави до вишів чи посередницьких структур, а географічну дифузію владних повноважень та фінансових ресурсів, що укріплює регіональне та місцеве керування в рамках загальнодержавного. При цьому відбувається якісна зміна навантаження, функцій, структури державного управління вищою освітою на центральному та регіональному рівнях. Вважається, що планування та адміністрування на регіональному рівні є більш гнучким та оперативним, більшою мірою відповідає потребам місцевих ринків праці, а тому є більш ефективним з точки зору використання наявних ресурсів. Беручи участь у фінансуванні та управлінні вищою освітою, регіональна влада стає задіяною у виробленні напрямків освітньої політики, надаючи їй місцевих пріоритетів. Така модель дозволяє, з одного боку, наблизити освітню систему до потреб місцевих громад, підвищити оперативність, ефективність її управління, а з іншого – залишити провідну роль у її функціонуванні за державою.

Найбільш свіжим прикладом є реформа вищої освіти КНР, що почалася на початку ХХІ ст. Китайський уряд постійно надає великого значення реформі освіти, розуміючи, що освічені люди – головна умова успішного проведення соціально-економічних перетворень. Такого стратегічного значення системі освіти влада комуністичного Китаю почала надавати з часів приходу до влади архітектора економічних реформ Ден Сяопіна. Це було викликано як величезним потенціалом освіти, який можна було використати для пришвидшення економічного розвитку, так і значною відсталістю системи вищої освіти внаслідок антиінтелектуального курсу Мао Цзедуна. Сьогодні програмне положення КПК про «розвиток та покращення освіти» реально втілюється – створюється багатоканальна система фінансування освіти, яка містить і бюджетні, і позабюджетні компоненти, що є необхідними засадами ринкового регулювання. З огляду на це, державний план реформування вищої освіти передбачає: поліпшення координації між управлінням бюджетом і політикою за секторами; посилення відповідальності та контролю за витратами на освіту; налагодження механізму забезпечення освітніми послугами; удосконалення планування;

диверсифікацію фінансування, зокрема впровадження механізму позабюджетного фінансування; впровадження вибіркової, цільової допомоги від центрального уряду [119, с. 143]. На початку XXI ст. у межах реформи вищої освіти у Китаї створена нова дворівнева система відповідальності:

Перший рівень: Центральний уряд відповідає за розробку концепції і загальне планування, курирує низку ВНЗ національного значення, надає вибірккову допомогу провінційним ВНЗ та стимулює НДДКР. **Другий рівень:** на провінційному рівні формулюються плани розвитку освіти, забезпечується безпосереднє фінансування ВНЗ та інші освітні послуги. Кожен урядовий рівень самостійно формує бюджет у межах своєї зони відповідальності.

Процес політичної деконцентрації в галузі розпочався на початку 2000-х рр. і тривав понад 10 років. Протягом останніх років на засадах принципу «спільне створення, врегулювання, співпраця і об'єднання» значно вдосконалена система управління освітою, оптимізовано її ресурси [322, с. 149]. З початку реформ понад 250 ВНЗ були передані у безпосереднє відання провінційних урядів, що заклало систему спільної відповідальності центрального та місцевих урядів. Мережа ВНЗ КНР у 2016 р. налічувала 2101 закладів, де навчається понад 30 млн. студентів. Щорічні темпи зростання студентського контингенту складають 15%. З 2000 по 2012 рр. кількість ВНЗ, що знаходяться у підпорядкуванні центральним органам влади, зменшилась до 97. У свою чергу, чисельність ВНЗ, що знаходяться під управлінням місцевих органів влади, збільшилась з 925 у 2000 р. до 2004 закладів у 2014 р., що складає 95% всього сектору вищої освіти [134, с. 129].

Нова дворівнева система управління вищою освітою чітко розмежує відповідальність центрального та місцевих урядів, де останні є головними органами управління, що мобілізує ініціативу місцевих урядів на розвиток вищої освіти та посилює тісну взаємозалежність між ВНЗ та соціально-економічним розвитком регіону. У цьому контексті збільшується внесок ВНЗ у регіональну економіку через упровадження НДДКР.

Слід зазначити, що з передачею значної частини владних повноважень в управлінні освітою на регіональний рівень відбулися позитивні зміни. Так, децентралізація фінансування вищої освіти сприяла децентралізації управління, регіоналізації освіти та орієнтації ВНЗ на місцеві ринки праці, підвищенню уваги регіональних і місцевих органів влади до потреб системи освіти, оптимізації структури і пріоритетів бюджету. У той же час центральний уряд отримав змогу сконцентрувати організаційні та фінансові зусилля у сфері вищої освіти на розвитку групи найкращих ВНЗ країни. Держрада КНР розглядає необхідність усілякої підтримки таких загальнонаціональних ВНЗ, як Пекінський та Шанхайський університети, Політехнічний університет Цінхуа. Міністерство освіти КНР офіційно розробило й реалізовує проекти, які передбачають значне підвищення асигнувань на їх розвиток з метою перетворення цих ВНЗ у першокласні університети світового рівня. Як свідчать загальноновизнані міжнародні рейтинги ВНЗ це владі успішно вдається.

Наприкінці XX ст. модель деконцентрації в управлінні вищою освітою остаточно склалася в Індії. Її формування стало результатом піввікової еволюції федеративного устрою країни. Попри те, що під час прийняття конституції країни (1950) сфера вищої освіти була віднесена до переліку спільної або паралельної компетенції федерації та штатів, тривалий час керування вищою освітою носило досить централізований характер. Формування політики у сфері вищої освіти де-факто було прерогативою федерального уряду, а регіональні уряди штатів виконували роль місцевих адміністраторів федеральної політики та програм. Таке становище зумовлювалося домінуванням соціалістичних орієнтацій в політичному житті, фінансовою залежністю регіонів від центру та провідною роллю держави у процесах суспільної модернізації. Процес реформування розпочався в 1991 р., коли уряд Нарасимха Рао паралельно з економічною лібералізацією почав децентралізацію управління. В результаті реформ штати отримали можливість проводити самостійну політику у

сфері вищої освіти, але змушені були майже повністю взяти на себе фінансове забезпечення галузі. Контролюючі функції залишились в руках центрального уряду. Як наслідок, система управління галуззю стала більш ефективною та адаптованою до соціально-економічних умов штатів. Деконцентрація мала також сприяти вирішенню й політичних завдань, що є актуальними для розвитку індійського суспільства на початку ХХІ ст. В умовах формування штатів за етнолінгвістичним принципом та соціального різноманіття індійського суспільства, передача повноважень регіональним урядам стала засобом задоволення освітньо-культурних потреб мовних та етнонаціональних співтовариств, що має зменшити сепаратистські настрої в регіонах.

На початку ХХІ ст. система управління вищою освітою має дворівневу структуру: центральний рівень представлений Міністерством з розвитку людських ресурсів та двома автономними урядовими організаціями – Комісією з університетських грантів (створена в 1956 р.) (University Grants Commission – UGC) та Індійською радою з технічної освіти (створена у 1987 р.).

Міністерство з розвитку людських ресурсів займається загальним плануванням розвитку галузі, встановлює пріоритети, розробляє нормативно-правову базу та загальнонаціональні освітні стандарти, здійснює загальний нагляд над системою вищої освіти, надає вибірккову допомогу університетам штатів, спеціалізованим вишам для реалізації інноваційних проектів та НДДКР. У безпосередньому підпорядкуванні міністерству знаходяться 39 федеральних університети.

Комісія з університетських грантів розподіляє державні асигнування цим 39 федеральним університетам, проводить оцінку якості діяльності вишів та їх акредитацію. Також Комісія виділяє одноразові гранти для конкретних проектів університетам штатів та спеціалізованим вишам.

Індійська рада з технічної освіти, що складається з ректорів технічних вишів і міністерських чиновників, розробляє та затверджує галузеві стандарти навчання, здійснює оцінку якості освіти у царині технічних наук, розподіляє державне фінансування між 16 Індійськими технологічними інститутами (провідними інженерно-технічними вузами країни). Перші п'ять ІТІ були відкриті протягом 1951 – 1961 рр. в Харагпурі, Мумбаї, Мадрасі Канпурі та Делі. У 1994 р. шостий ІТІ був відкритий в Гувахаті, а в 2001 р. технічний університет в Руркі отримав статус сьомого ІТІ. Ще 9 ВНЗ отримали статус ІТІ в 2008-2010 рр. [529, с. 109]. Ці технологічні інститути від початку створювалися як ВНЗ загальнонаціонального значення. Рішення про створення кожного ІТІ та затвердження його статуту приймається окремим актом парламенту. В адміністративному відношенні вони підпорядковані не профільному Міністерству, а безпосередньо уряду. Головою наглядових рад ІТІ є прем'єр-міністр, він також затверджує на посаді ректорів. ІТІ отримують значну підтримку від федерального уряду та велику кількість замовлень від приватних компаній на НДДКР. На ІТІ приходить до 40% федеральних асигнувань на вузівську науку та 25% всіх наукових публікацій, що свідчить про високу наукову ефективність цих вишів.

Регіональний рівень представлений Департаментами вищої освіти штатів. Регіональні уряди здійснюють планування розвитку вищої освіти, мають право створювати та реорганізовувати підпорядковані ним виші, повністю фінансують університети штатів (200 ВНЗ), спеціалізовані виші (100 ВНЗ), державні та муніципальні коледжі (10 000 закладів), надають фінансову допомогу приватним коледжам. На регіональні уряди припадає 70-75% бюджетних витрат на вищу освіту. Також уряди штатів на певних умовах надають підтримку ВНЗ національного значення.

В Європі така модель найбільш чітко проявилася в Іспанії, Німеччині та Швейцарії, що тісно пов'язано з внутрішньополітичною еволюцією країн, переходом від централізованої до регіональної держави, а у випадку Швейцарії – характером формування держави.

Конституція Іспанії 1978 р. (ст. 27) гарантувала автономію університетів як найбільш ефективний засіб забезпечення академічної свободи, визначивши їх статус як самоврядних

освітніх інститутів. Пізніше закон «Про реформу університетів», прийнятий урядом соціалістів у 1983 р., розвинув конституційне положення про автономію університетів, врегулювавши розподіл компетенції у питанні вищої освіти між державою, регіонами та власне ВНЗ. Університети стали самостійними в таких сферах як інституційний розвиток, організація навчального процесу та формування навчальних планів, управління фінансами, контроль якості освіти, набір студентів, видача дипломів і присудження вчених ступенів.

У компетенції держави залишилися такі питання: 1) створення та реорганізація університетів, за згодою влади автономних співтовариств;; 2) визначення нормативних вимог для отримання академічних посад; 3) регламентація академічних дипломів, дійсних на рівні всієї країни; 4) умови визнання дипломів і вчених ступенів іноземних і приватних університетів; 5) розробка системи оплати праці викладачів.

З кінця 1980-х рр. у межах адміністративної реформи відбулася передача більшості владних повноважень та фінансування від національного уряду до урядів 17 автономних співтовариств (*comunidades autonomas*). У зв'язку з цим іспанські вищі стали більш залежними від регіональної влади. Влада автономій визначає тарифи за навчання, несе основну відповідальність за фінансування державних ВНЗ, що знаходяться на її території, надає стипендії, планує розвиток регіональної системи вищої освіти. Також регіональні уряди в Іспанії призначають голів наглядових рад університетів. Центральний уряд формує нормативно-правові рамки діяльності вищих навчальних закладів, фінансує вузівські НДДКР через Міністерство науки та інновацій, регулює рівень оплати праці та умови зайняття посад в галузі (всі університетські викладачі в Іспанії мають статус державних службовців).

Децентралізація освітнього управління, як і всього адміністративного механізму, в Іспанії проводилася поступово протягом 1980-1990-х рр. і реалізовувалася в різний час залежно від регіону. Її початком стало прийняття в 1980 р. кортесами Єдиного закону про статус навчальних центрів (*LOEGE – Ley organica de estatuto de centros escolares*), який з метою реалізації конституційних положень про розмежування компетенцій між центральним урядом і регіонами юридично закріпив передачу повноважень з управління освітою та фінансових ресурсів місцевим адміністраціям 4 регіонів «високої відповідальності», зокрема Каталонії, Галісії, Андалусії, Країні Басків [444, с. 51]. Протягом 1980-х рр. широку автономію в освітній сфері також отримали Валенсія, Наварра та Канарські острови. У решті 10 регіонах так званої «низької відповідальності» процес передачі повноважень почався лише у середині 1990-х рр. і завершився у 2002 р.

Особливість німецької системи державного управління, полягає у тому, що такі сфери, як культура і освіта, знаходяться у повному віданні урядів земель, що закріплено Основним Законом країни (ст. 30 і 70). Уряди земель володіють повною автономією в питаннях розвитку системи освіти і управління діяльністю навчальних закладів, які знаходяться в їх юрисдикції. Це означає, що землі володіють законодавчою та адміністративною компетенцією у всіх питаннях політики у сфері просвітництва, включаючи шкільну та вузівську освіту. Дане право – спадщина та традиції так званого культурного федералізму (культурної автономії земель – *Kulturhoheit*), що уходить своїми коренями в історію незалежних німецьких держав. Водночас, за Конституцією ФРН 1949 р., законодавче регулювання освіти перебуває у віданні федерального уряду, тобто держава здійснює загальний контроль над системою освіти у країні. Якщо розглядати Німеччину в цілому, вища школа представляє собою значною мірою децентралізовану структуру. Однак на рівні окремих земель управління у сфері вищої освіти до останнього часу було у вищій мірі централізованим. Федералізм, культурна суверенність призвели до того, що, як стверджують

експерти, у Німеччині замість єдиної системи вищої освіти діють 16 її варіантів. Таким чином, в управлінні вищою освітою ФРН діє модель політичної деконцентрації.

Федеральне міністерство освіти і науки вирішує стратегічні питання розвитку вищої освіти, розробляє рамковий закон «Про вищу освіту», займається плануванням мережі ВНЗ, гарантує відносну однорідність вищої освіти по всій країні. Зокрема, на федеральному рівні складаються та приймаються навчальні плани підготовки лікарів, юристів, економістів. Федеральне міністерство організує і проводить екзамени для випускників регульованих державою спеціальностей (медицина, фармацевтика, харчова промисловість, право, педагогіка). Вони також є обов'язковими для випускників інших спеціальностей, які бажають вступити на державну службу.

Крім того, федеральний уряд у рівних долях з урядами земель фінансує модернізацію існуючих, будівництво нових будівель, обладнання і технічного оснащення вишів. З федерального бюджету наполовину фінансуються окремі напрямки досліджень і пілотні проекти. Федеральний уряд виділяє кошти на підтримку студентів (65%), будівництво гуртожитків. Загалом федеральний уряд виділяє приблизно 8% всіх коштів, необхідних для утримання вишів [554, с. 111]. Водночас на початку XXI ст. намітилася тенденція певного розширення компетенції федерації за рахунок збільшення ролі різноманітних спільних із землями інституцій з планування та дослідницької діяльності у вишах, в яких формування порядку денного є прерогативою саме федерації.

Жоден ВНЗ не підпорядкований безпосередньо Федеральному міністерству. У кожній землі (області ФРН) існує Міністерство освіти та культури, що відає всіма питаннями освіти. При цьому федеральне міністерство, виконуючи переважно стратегічні і координуючі функції, не є керівним органом для регіональних міністерств культур. Земельні парламенти (ландтаги) та міністерства освіти визначають основні напрямки політики в галузі вищої освіти, затверджують річні бюджети вишів, зміни до статутів. Уряди земель контролюють вступні вимоги, рамки навчального плану, екзаменаційну систему, штатний розклад і схему оплати праці академічного та неакадемічного персоналу. Саме уряди окремих земель несуть основне фінансове навантаження і відповідальність за розвиток вищої школи. На них приходиться 90% всіх коштів, що виділяються ВНЗ. При цьому бюджетне фінансування вишів є досить централізованим: вузівські бюджети, що схвалюються парламентом землі, є деталізованими і розписаними за всіма статтями. На рівні земель діє жорстке державно-директивне фінансування витрат, включаючи визначення розміру викладацького штату. Більш того, виші не мають право вводити нові штатні одиниці навіть за рахунок власних коштів.

Цікавим у цій ситуації виглядає правовий статус вишів. У відповідності до рамкового закону про вищу освіту вони є публічно-правовими корпораціями і одночасно державними закладами. Професійні питання – зміст навчальних дисциплін, аудиторне навантаження викладачів, тематика наукових досліджень, побутові питання – виші вирішують як самоврядні корпорації, а державні завдання і проекти – як державні заклади. Окрім того, законодавство деяких земель надає вишам право на зміну правового статусу – замість подвійного на статус самоврядної суспільної організації. Однак при цьому зростають вимоги щодо надання державного фінансування.

Координація та співробітництво центральних та земельних органів освіти здійснюється через створену в 1948 р. Постійну конференцію міністрів культур і освіти земель (КМК), яка представляє спільні інтереси земель перед федеральним урядом. Слід відзначити наявність впливу партійної приналежності федерального уряду та регіональних урядів на процес переговорів. Рішення Конференції носять рекомендаційний характер і для набрання юридичної сили потребують схвалення урядами земель. Через це у роботі Конференції поширеною є практика прийняття рішень одноголосно, що робить процес узгодження тривалим, а рішення компромісними і загальними, тобто такими, що не порушують освітньої компетенції земель.

У Швейцарії відповідальність за освіту розподілена між трьома адміністративними рівнями: конфедерацією, кантонами та комунами. Федеральна конституція у частині освіти закріплює за конфедерацією лише декілька конкретних прав. У країні навіть немає федерального міністерства освіти, а існують лише кантональні департаменти з питань освіти. Кантони, як суб'єкти федерації, володіють практично виключними повноваженнями в області законодавства, регулювання та організації освіти всіх типів і рівнів: від дошкільної до університетської освіти [65, с. 43]. Виключення складають лише деякі області професійної освіти, віднесені до компетенції федерації. Заробітна плата викладачам фінансується головним чином кантонами. Так, 9 з 11 існуючих у країні університетів мають статус кантональних. Конфедерація приймає участь у фінансуванні професійної підготовки, університетської освіти, фінансуючи дві федеральні політехнічні школи. Тому за джерелами фінансування відповідальність розподіляються приблизно наступним чином: кантони – 53%, комуни – 35% і конфедерація – 12%.

Основним недоліком моделі деконцентрації управління вищою освітою є ризик порушення цілісності освітнього простору країни внаслідок посилення тенденції регіоналізації вищої освіти. Передача відповідальності за планування, управління, фінансування вищої школи на регіональний рівень призводить до посилення регіональної складової у навчальних планах, освітніх програмах та НДДКР. Іншим суміжним негативним аспектом є проблема посилення регіональних розрізень стосовно якості освіти. Місцеві уряди знаходяться в різних умовах і мають неоднакові можливості щодо фінансування освіти. Індустріально розвинуті та фінансово потужні регіони, що мають значно більші можливості для інвестування у сферу вищої освіти, завжди матимуть кращу освітню систему та систему НДДКР, ніж менш розвинуті. У довгостроковій перспективі ці регіони будуть розвиватися більш динамічно та диверсифіковано, посилюючи при цьому диспропорцію у регіональному розвитку держави.

Друга модель децентралізації – делегування влади академічним представницьким органам чи посередницьким структурам. Управлінські повноваження і значна частина коштів можуть делегуватися асоціаціям закладів вищої освіти, які до цього діяли як консультативні органи. Вони також можуть утворюватися за територіальним або секторальним принципами, в університетському та неуніверситетському, державному і приватному секторах.

Ці асоціації нерідко беруть на себе відповідальність за навчання та підготовку фахівців у масштабах всієї країни чи регіону, не залишаючи ніякої ролі регіональним і місцевим органам влади. Цільові показники та базові умови звітності ВНЗ при цьому розробляються центральним урядом. Сьогодні така схема децентралізації управління практикується у Великій Британії, Новій Зеландії, частково у США, ФРН, Індії. Таку модель децентралізації можна назвати академічною олігархією, оскільки владні повноваження значною мірою концентруються в руках ректорів, що входять до цих асоціацій. В її основі лежить історично сформована модель відносин між політичною та академічною елітами, що характеризується високим ступенем довіри між ними.

Держава сприймається не як контролер, а як наглядач, що покладається у процесі управління вищою школою на верхівку академічної спільноти, легітимізуючи її ініціативи щодо самоврядування в галузі. Організація навчального процесу, науково-дослідницької діяльності, розробка та ухвалення освітніх програм та навчальних планів, прийом студентів і працівників, розпорядження фінансовими ресурсами, визначення стратегії розвитку залишається сферою відповідальності вузівського менеджменту. Держава зі свого боку, прямо не втручаючись у діяльність вишів, через освітні стандарти та державні перевірки контролює якість вищої освіти, забезпечує визначений рівень державного фінансування, встановлює стратегічні пріоритети.

У Великій Британії, на відміну від інших країн Європи, управління освітою здійснюється на двох рівнях – центральному та локальному, регіональний відсутній. Це пов'язано з історичними особливостями і відображає характер прийнятого адміністративного поділу країни: Англії та Уельсу – на графства, Шотландії – на області, Північної Ірландії – на округи. Центральним виконавчим органом, що відповідає за розробку та реалізацію урядової політики у сфері вищої освіти та наукових досліджень є Департамент інновацій, університетів та професійної підготовки (Department for Innovation, Universities and Skills – DIUS), децентралізованими та автономними частинами якого також є Управління у справах освіти Уельсу, Шотландський департамент освіти та Департамент освіти Північної Ірландії.

Основний орган в цій системі – Департамент (DIUS), який, хоч несе відповідальність перш за все за шкільну та університетську освіту в Англії, але фактично визначає загальнонаціональну освітню політику Сполученого Королівства. Департамент встановлює мінімальні стандарти якості, контролює підготовку, розподіл спеціалістів, приймає безпосередню участь у виробленні загальної стратегії розвитку всіх видів і рівнів освіти, встановлює максимальний рівень тарифів за навчання, підтримує та управляє НДДКР, відповідає за розподіл бюджетних асигнувань на науку, визначає затрати на освіту, виділяє гранти на ті чи інші цілі, організовує роботу з розроблення національних освітніх стандартів.

Частина владних повноважень у сфері вищої освіти, які могли б виконуватися регіональним рівнем управління, в результаті реформ кінця 1980-х рр. отримали три університетські ради з фінансування вищої освіти – в Англії, Уельсі та Шотландії, які розподіляють між університетами отримані від уряду бюджетні асигнування. Університетські ради були створені у 1991 р. і замінили державний комітет з університетських грантів. До їх складу входять представники вишів (3/4 складу), а також роботодавців і профспілок. Як зазначалося у Білій книзі консервативного уряду «Вища освіта: нові підходи» (травень 1991 р.), створення рад з фінансування є одним з найбільш дієвих інструментів залучення академічної громади до управління галуззю на макрорівні і сприятиме розширенню засад самоврядування й децентралізації в галузі [477, с. 624]. Створення трьох рад (для вишів Англії, Уельсу та Шотландії) було зафіксовано у Законі про безперервну та вищу освіту (1992). До 1997 р., крім розподілення коштів, отриманих від центрального уряду, вони також здійснювали академічний аудит вишів для чого мали комітети оцінки якості. Зараз ситуація змінилася. З 1 серпня 1997 р. аудит проводить Агентство якісної гарантії, і воно ж виставляє оцінку в Англії та Уельсі. Шотландія залишила відповідальність за оцінювання університетській раді [33, с. 94]. Що ж стосується Північної Ірландії (2 університети та 2 коледжі), де з 2001 р. діє пряме правління з Лондону, університетської ради не створено та фінансування ВНЗ цієї території здійснюється регіональним Департаментом освіти за погодженням з Лондоном, оскільки правлячі кола Британії остерігаються віддавати освітню галузь ірландським націоналістам із Шін Фей, які протягом останніх 40 років здобувають перемогу на місцевих виборах, а їх військово-кримінальне крило – ІРА – до початку XXI ст. вело терористичну діяльність.

На думку британських освітніх адміністраторів, наявність посередницьких структур дозволяє зменшити політичний вплив на ВНЗ з боку уряду та зберігати академічні свободи. Британський приклад децентралізації управління вищою школою перейняла Нова Зеландія, де також була створена Рада з розподілу субсидій університетам. З 1999 р., окрім розподілу фінансування, рада займається також процесом акредитації ВНЗ та навчальних програм, складає національні рейтинги вишів. Подібна практика була запозичена деякими посткомуністичними країнами Східної Європи. У Словенії, Румунії та Словаччині національні асоціації ВНЗ на початку XXI ст. були наділені

владними повноваженнями. Ці об'єднання від імені вишів погоджують з міністерствами об'єми та принципи розподілу бюджетних асигнувань.

Елементи цієї моделі у поєднанні з політичною деконцентрацією спостерігаються і у ФРН. У процесі розбудови вищої школи у Німеччині після Другої світової війни, Конференція ректорів і президентів вищої школи отримала ряд повноважень і сьогодні перебуває у процесі трансформації від консультативного до владного органу у системі вищої освіти. Конференція, яка виступає в ролі посередника між різними федеральними і земельними міністерствами і системою вищої освіти, покликана забезпечити виконання завдань у сфері НДДКР, викладання, підвищення кваліфікації, трансферу технологій та міжнародних зв'язків.

У зв'язку з особливостями устрою державного устрою Німеччини цей представницький орган відіграє дуже важливу роль з погляду гармонізації законів і нормативних актів, що діють у різних землях. У його роботі беруть участь 258 навчальних закладів (98% ВНЗ). Суттєвий вплив Конференції на освітню політику, набуття владних повноважень значною мірою зумовлюється тим фактом, що це представницьке об'єднання не сповідує принципи співпраці з Міністерством освіти, жорстко відстоює власні позиції. Невипадково колишній канцлер ФРН Г. Коль назвав цей орган «найбільш реакційною організацією ФРН» [283, с. 138].

У Сполучених Штатах Америки через традиційну децентралізованість управління освітою та політичну слабкість федерального міністерства освіти, створеного у 1980 р., функції державного органу з управління вищою освітою делеговані незалежним громадським організаціям – Асоціації американських університетів, Асоціації чотирьохрічних і дворічних коледжів, Американській асоціації професорів, професійним організаціям [28, с. 145]. Більшість з них виникла у першій чверті ХХ ст. і майже від початку почали виконувати владно значущі функції у сфері вищої освіти. Вони займаються громадською акредитацією освітніх програм, аналізом діяльності вишів, збором статистики. Ця акредитація вважається престижною та піднімає статус ВНЗ в даному напрямку. Тільки акредитовані виші включаються у загальну кількість офіційних вишів, стають учасниками Федеральної програми фінансової допомоги студентам, отримують право присуджувати освітньо-кваліфікаційні та наукові ступені. Напівурядовою вважається Американська Академія наук, що є консультантом уряду та проводить експертизу різних наукових проектів.

В Індії частина повноважень у сфері управління вищою школою знаходиться у компетенції громадських представницьких органів, що формують ВНЗ країни. Перш за все це стосується вищої технічної освіти, яка є гордістю національної вищої школи. Так, створена у 1987 р. Індійська рада з технічної освіти, що складається з ректорів технічних вузів, розробляє та затверджує галузеві стандарти навчання, здійснює оцінку якості освіти у царині технічних наук.

Третя модель – максимальна автономізація ВНЗ. Адміністративна оперативна автономія делегується на найнижчий можливий рівень – рівень ВНЗ. Держава стимулює тим самим освітні інституції вивчати ринок праці та освітніх послуг шляхом підтримки тісних контактів з місцевими приватними компаніями, змушує розробляти нові навчальні курси і програми підготовки, здійснювати пост-моніторинг працевлаштування випускників. Тільки стандарти навичок і умінь, а також вимоги до професійних кваліфікацій визначаються на рівні центральних органів влади – для забезпечення якості навчання і підготовки (США, Канада). За цієї моделі ВНЗ виступає самостійним гравцем, суб'єктом на ринку освітніх послуг, а якість освіти більшою мірою стає сферою відповідальності самого ВНЗ, а не держави. Профільне Міністерство встановлює лише нижній рівень компетентності та кваліфікації. У межах даної моделі проведення децентралізації відбуваються зміни й у фінансуванні: використовується практика глобальних бюджетів, коли ВНЗ

за заявкою отримує кошти від Міністерства без постатейного розділення витрат, отримує право акумулювати зароблені гроші і самостійно розподіляти їх за необхідними напрямками.

Виникнення такої моделі у північноамериканських країнах, пояснюється тим фактом, що вища школа формувалась тут паралельно з процесами становлення державності. В результаті домінуючим став вплив не федерального центру, а регіональної громадськості, еліт. На відміну від Європи, американська держава створювалася не як втілення нації та її культури, а як орган координації у сферах оборони, зовнішньої політики, оподаткування, які потребували прийняття рішень на більш високому рівні, ніж регіон. Інші питання, зокрема, освіта та культура, були сферами компетенції окремих регіонів. Відповідно, системи вищої освіти штатів стали каналом поширення культурних цінностей «знизу верх», інтегруючи місцеві еліти у спільну культуру та водночас задовольняючи їх потреби та інтереси.

У цьому зв'язку не дивним виглядає той факт, що перші дев'ять коледжів вільних мистецтв (Liberal Arts Colleges), засновані ще в колоніальні часи, були не державними, а приватними навчальними закладами, орієнтованими на підготовку протестантських священників і вчителів для шкіл колоній. Тому перші півтора століття свого існування американська вища школа розвивалася як конгломерат приватних вишів. Першим з них став коледж вільних мистецтв у Бостоні, відкритий в 1636 р. за ініціативи Дж. Гарварда (1607-1638) та невеликої групи парафіян. У 1639 р. законодавчі збори колонії Массачусетс підтримали його приватну ініціативу та затвердили статут першого коледжу в Новій Англії. Гарвард заповів коледжу, який з 1639 р. носить його ім'я, половину свого статку (800 фунтів стерлінгів) та власну бібліотеку з 400 томів.

Відсутність значної доринкової передісторії сприяла становленню національної системи вищої освіти як ринково орієнтованої сфери, в якій виші розглядалися як суб'єкти ринкових відносин, конкуруючі та автономні учасники освітнього ринку. В цих умовах за державою, яка лише формувалася, закріпилася функція не керівництва діяльністю вишів, характерна для європейських країн, а ключового конфігуратора ринку освітніх послуг – інституції, що забезпечує ринковий порядок у сфері через забезпечення добросовісної конкуренції, нормативне регулювання процесу акредитації. Така роль американської держави у системі вищої освіти в ХІХ ст. була на диво симетрична її функції «нічного сторожа» в економіці.

Запозичена оксфордська модель організації ВНЗ у поєднанні з мінімальним втручанням центральної влади зумовили, з одного боку, регіоналізацію системи вищої освіти США через сильну пов'язаність діяльності вишів у кожному штаті з інтересами політичних і бізнес-еліт, а з іншого – високий рівень автономії американських вишів. Традиція децентралізації управління зародилась ще в колоніальний період як результат віддаленості північноамериканських колоній від метрополії. Сильній децентралізації системи вищої освіти США сприяє кількісне переважаєння в ній приватних ВНЗ (57% за даними 2018 р.), які є більш самостійними, порівняно із державними.

Широкій автономії американських університетів і коледжів також посприяв історичний прецедент. У 1816 р. губернатор штату Нью-Гемпшир вирішив націоналізувати приватний Дартмутський коледж, який належив конгрегаціоналістам, щоб призначити президентом свою людину. Для цього губернатор змінив статут коледжу, затверджений владою ще в 1769 р. Рада опікунів подала позов до Верховного суду США і виграла справу [277, с. 126]. Суд постановив, що статuti приватних вишів, якщо вони не протирічать Конституції, суспільним інтересам, не можуть змінюватися або скасовуватися постановами влади. Своїм рішенням від 1818 р. Верховний суд опротестував рішення влади штату, створивши таким чином правовий прецедент, який огородив приватні ВНЗ від державного контролю, зміцнив автономний статус всіх вишів країни, включно з державними.

Сьогодні в США нараховується приблизно 4300 вузів – 1850 державних університетів і коледжів, в яких навчаються 14,2 млн. студентів, і понад 2450 приватних ВНЗ з контингентом 5,1 млн. осіб. У вузівському секторі працює приблизно 1,3 млн. викладачів – 840 тис. в державних і 450 тис. у приватних ВНЗ.

Поділ повноважень приводить до високого ступеня децентралізації освітнього керування. Це проявляється у тому, що федеральний уряд ніколи не провадив прямого контролю над діяльністю вишів на будь-якому рівні. Його участь в управлінні та фінансуванні вищої школи обмежується виділенням та розподілом дослідницьких фондів, наданням фінансової допомоги студентам (переважно у вигляді студентських позик), а також підтримкою деяких політичних заходів. Статус «State university», який можна перекласти як «державний університет», означає, що ВНЗ належить штату, фінансується з його бюджету. Американцям невідомі такі поняття як «державний освітній стандарт», «диплом державного взірця», «правила прийому до вишів», «перелік спеціальностей і напрямків підготовки». Кожний ВНЗ автономний і вправі встановлювати свої власні правила навчання і прийому. За декілька століть ці правила настільки відшліфувалися та уніфікувалися, що набули статус стандартів де-факто. Кожен ВНЗ має власну форму диплома. Навіть акредитація освітніх програм та ВНЗ знаходиться в руках приватних регіональних агентств і професійних організацій. Загальна акредитація ВНЗ проводиться агентствами асоціацій навчальних закладів (Асоціація університетів, Асоціація чотирьохрічних і дворічних коледжів), а акредитація окремих факультетів і освітніх програм проводиться професійними асоціаціями (Американська медична асоціація, Американська асоціація адвокатів, Рада інженерів з питань професійного розвитку).

Федеральне міністерство освіти США виконує переважно координаційні, аналітичні функції і скоріше виступає у якості спостерігача, ніж активного регулятора. Основна місія Департаменту освіти полягає у загальностратегічному плануванні розвитку вищої освіти. До основних засобів, що використовуються Департаментом освіти, належать: участь у формуванні освітньої політики та визначенні її законодавчих засад, розподіл федеральних фондів, контроль за діяльністю акредитаційних агенцій.

У безпосередньому віданні федерального уряду знаходяться тільки військові академії (Міністерство оборони) та невелика мережа ВНЗ для осіб з особливими потребами (Департамент соціальної політики). Також федеральний уряд фінансує понад 60% витрат ВНЗ на НДДКР. Така традиція підкреслена в урядовому документі «Америка – 2000: стратегія в освіті» (1991 р.): «Роль федерального уряду була й залишається обмеженою в галузі освіти... Вашингтон може лише допомагати, визначати стандарти, виявляти кращі зразки, здійснювати додаткове фінансування» [344, с. 38]. До компетенції Департаменту освіти США в основному відноситься управління та контроль за цільовим використанням вишами федеральних асигнувань, які розподіляються на 21 федеральну цільову програму, з яких 7 стосуються вищої школи. Федеральні асигнування можуть надаватися як державним, так і приватним ВНЗ. Навіть за умов схвалення урядом інновацій у галузі освіти, місцеві органи всіляко намагаються обмежити його втручання у процес навчання та управління. Слово «освіта» відсутнє у Конституції США, ратифікованій у 1788 р. І тільки Десята поправка до неї, затверджена в 1791 р., закріпила освітні прерогативи за окремими штатами. Освіту не вважали галуззю, яка перебуває в компетенції центрального уряду, бо уряд майже не цікавився питанням освіти. Батьки-засновки були твердо переконані в тому, що лише офіційні прямі посередники (ВНЗ) в освіті повинні вирішувати, якою вона має бути. Згідно з політичними поглядами батьків-засновників США, метою освіти було прищеплення молодим поколінням американців світоглядної платформи, завдяки якій вони б стали вільними громадянами, які живуть і захищають вільне суспільство. Тому державне управління у цій справі могло б тільки зашкодити. І

хоча ця модель довгий час була локалізована в межах Північної Америки, у 2010 р. Норвегія та Швеція заявили про намір протягом 10 років перейти до такої моделі.

Прикладом вкрай децентралізованої системи вищої освіти є Канада. У країні немає загальнонаціонального міністерства освіти. Конституція Канади (1982 р.) надає 10 провінціям – суб'єктам федерації – виключну відповідальність та повноваження у сфері освіти, в результаті чого у країні фактично сформувалися 10 автономних освітніх систем. Участь федерального уряду у функціонуванні системи вищої освіти є досить обмеженою. До його компетенції відносяться питання освіти військових і членів їхніх сімей (Міністерство оборони), освіти корінного населення країни (індіанців та північних народів), за що відповідальний Департамент у справах індіанців та північних територій [95, с. 60]. Федеральні асигнування через цільові державні фонди (фонд «Освіта в новому тисячолітті», Канадський інноваційний фонд для підтримки державних та некомерційних дослідницьких центрів, Фонд технологічних партнерств для підтримки НДДКР) спрямовуються на реконструкцію та будівництво навчальних корпусів та дослідницьких центрів вишів, модернізацію матеріально-технічної бази наукових лабораторій, підтримку пріоритетних дослідницьких проєктів, співпраці вишів і приватних компаній, виплату стипендій деяким категоріям аспірантів і магістрів. Федеральний уряд також підтримує програму студентських позик спрямовану на збільшення доступності вищої освіти для малозабезпечених верств населення. За цією програмою у 2000-2010 рр. освіту отримали більш ніж 100 000 студентів. Загалом частка федерального уряду у загальній структурі державного фінансування вишів складає лише 20%, 80% припадає на уряди провінцій.

Роль центрального рівня управління системою вищої освіти в Канаді виконує створена у 1967 р. з ініціативи міністрів освіти провінцій Рада міністрів освіти Канади (Council of Ministers of Education). До її завдань відноситься планування розвитку галузі, організація співробітництва та консультацій з питань освіти між провінціями, взаємодія з федеральним урядом, узгодження регіональних освітніх політик. Фактично, діяльність Ради міністрів носить координаційний, а не контролюючий чи нормотворчий характер.

Уряди провінцій несуть основний тягар державного фінансування вишів, покриваючи приблизно 46% бюджету університетів та коледжів країни. У свою чергу федеральні асигнування, які мають цільову природу, спрямовуються на підтримку студентів, НДДКР та деяких стратегічно важливих для держави спеціальностей, становлять лише 9% доходу канадських ВНЗ. Водночас оксфордська модель організації діяльності ВНЗ, запозичена канадцами у колишньої метрополії, зумовлює високий рівень автономії вишів, які є повністю самостійними у своїй діяльності, вільно розпоряджаються власними бюджетами, мають статус юридичної особи. Кожен ВНЗ самостійно формує власну стратегію інституційного розвитку, навчальні плани та освітні програми, визначає пріоритетні напрямки діяльності в освітній і науково-дослідницькій сферах, здійснює пошук альтернативних джерел фінансування, визначає статті витрат та розподіляє кошти між ними, встановлює власні правила прийому абітурієнтів, їх кількість, плату за навчання та рівень оплати праці працівників. Як правило, повноваження розподілені між Опікунською радою та академічним сенатом. Формування критеріїв прийому студентів, ухвалення навчальних планів та організація навчального процесу є компетенцією академічного Сенату університету. Ухвалення та контроль виконання бюджету, стратегії інституційного розвитку та призначення на посаду викладачів знаходяться у віданні Опікунської ради. Чимало питань в академічній сфері – визначення чисельності набору студентів, відкриття та закриття факультетів, кафедр і спеціальностей, надання стипендій, зміна освітніх програм – вирішуються ними спільно. Призначення президентів і деканів

канадських ВНЗ у більшості провінцій є прерогативою самих ВНЗ і здійснюється опікунською радою та без втручання влади.

Регіональна влада лише формує правове поле діяльності, здійснює контроль за витрачанням коштів. Високому рівню автономії канадських вишів сприяє й той факт, що державні кошти покривають трохи більше половини (55%) фінансових потреб ВНЗ, змушуючи їх зміцнювати власне фінансове становище за рахунок альтернативних джерел, що підвищує їх самостійність. Вплив держави через фінансові механізми є також децентралізованим, оскільки фінансування ВНЗ з федерального та регіонального бюджетів є незалежними один від одного процесами, що визначаються непов'язаними між собою цілями та критеріями.

Водночас, крім певних переваг така модель децентралізації має і негативні аспекти: неузгодженість програм підготовки, неузгодженість діяльності ВНЗ одного профілю у різних регіонах. Це призводить до труднощів при переведенні студентів з ВНЗ одного регіону до іншого, зіставленні рівня освіти випускників різних ВНЗ.

Спробою реалізувати третю модель децентралізації можна вважати реформи у вищій школі Японії на початку XXI ст. До останнього часу управління вищою освітою в Японії було вкрай централізованим, а державний сектор вищої освіти був частиною урядового механізму. Діяльність державних ВНЗ повністю контролювалася Міністерством освіти. Починаючи з епохи Мейдзі і до кінця 1980-х рр. Японія проводила освітні реформи переважно «наздоганяючого» характеру. Спочатку вони були спрямовані на створення розвиненої університетської системи як елементу модернізації держави, а після Другої світової війни – на сприяння відновленню економіки та формуванню наукомістких галузей. Для цього була створена система сильної централізованої влади освітньої бюрократії, яка концентрувала в своїх руках всі інформаційні потоки та ухвалення рішень. Формування освітньої політики, зокрема проведення реформ, відбувалось під контролем бюрократичного апарату та в напрямках, що визначалися ним. Особливістю адміністративного управління Японії у післявоєнний період стало тісне зрощення політиків, бюрократії та великого бізнесу, на основі консенсусу яких визначалися напрямки та параметри реформування суспільних секторів. Незмінність при владі Ліберально-демократичної партії протягом декількох десятиліть зумовила наступність освітньої політики уряду та певну статичність системи вищої освіти. Викладачі державних ВНЗ мали статус державних службовців, держава гарантувала їм довічний найм, незалежно від якості викладацької та дослідницької діяльності. Створення нових навчальних чи дослідницьких підрозділів у ВНЗ потребувало дозволу Міністерства освіти. Кадрова, фінансова політика ВНЗ також визначалася директивно з центру, оскільки Міністерство затверджувало штатний розклад, призначення та підвищення викладачів, централізовано розподіляло бюджетні асигнування між ВНЗ. Вони отримували бюджетні асигнування практично без будь-яких вимог відносно результативності і ефективності на основі узгодженого кількісного зростання показників на вході (більше студентів і викладачів = більше коштів). Державне фінансування складало до 80% бюджетів державних вишів. Оскільки викладачі мали статус державних службовців, уряд централізовано визначав розмір оплати праці. Керівник ВНЗ призначався особисто міністром освіти на основі рекомендації Ради університету, яка представляла думку трудового колективу. Більшість адміністративних працівників призначалася ректором, однак на найвищій адміністративній посаді ВНЗ (заступники ректора, керівники управлінь та секретаріатів) призначав міністр освіти, маючи право робити це без погодження кандидатур з ректором.

Уповільнення темпів економічного розвитку та несприятлива демографічна ситуація у країні на початку 2000-х рр. викликали необхідність підвищення економічної ефективності державного управління вищою школою. Це потребувало запровадження гнучкої системи управління галуззю

та передбачало зміну існуючих організаційних відносин. Лібералізація державного управління вищою освітою, проведена урядом Дз. Коїдзумі у 2003-2004 рр., відбувалася у двох напрямках – автономізації університетів і централізації їх внутрішнього управління. Концепція корпоратизації національних університетів, розроблена у 2001-2002 рр. Міністерством освіти в неоліберальному дусі переслідувала такі завдання:

- 1) дерегуляцію державного контролю у сфері бюджетного фінансування, кадрової політики університетів;
- 2) залучення до управління ВНЗ зовнішніх учасників;
- 3) запровадження управлінських методик, організаційної культури, притаманних приватним корпораціям;
- 4) посилення влади центрального менеджменту в структурі управління ВНЗ;
- 5) підвищення ефективності та прозорості використання ресурсів;

Законодавчою основою реформ став ухвалений у липні 2003 р. закон «Про Національні університетські корпорації», який стимулював перехід державних університетів до більш незалежних організаційних форм. За законом державні ВНЗ отримали значну автономію. На них був поширений (з 1 квітня 2004 р.) правовий статус «особливих юридичних осіб» – організацій, створених за спеціальним законом, що перебувають під протекцією держави, виконують покладені на них державні та суспільні завдання, але при цьому у значній мірі користуються самостійністю у своїй діяльності та діють в умовах конкуренції [397, с. 79]. Водночас держава продовжує нести повну відповідальність за їх функціонування. Змін зазнала і система державного фінансування університетів. Кошторисне фінансування з детальним розписом за статтями витрат було замінено на фінансування у вигляді блок-грантів. Університети отримали право на свій розсуд розподіляти надані урядом кошти за статтями, визначати пріоритети, встановлювати розмір плати за навчання, переносити акумульовані кошти на наступні роки. Університети також отримали право власності на землю, споруди та обладнання. Міністерство лише встановлює цінові рамки рівня плати за навчання. Відповідно до закону, викладачі державних університетів втратили статус державних службовців, ставши цивільними службовцями університетських корпорацій, які працюють за контрактом. Такі зміни сприяли запровадженню гнучких механізмів найму викладачів, визначення рівня заробітної плати та умов праці.

Автономізація університетів викликала необхідність введення непрямих методів державного контролю у вигляді шестирічних планів розвитку ВНЗ, які містять академічні програми, напрямки, пріоритети наукових досліджень, індикативні показники в адміністративній та фінансовій сферах. Відповідно, фінансування університетів держава здійснює, виходячи зі взятих ними зобов'язань та результатів їх виконання. Державне фінансування складає 60-70% бюджету університетів і планомірно зменшується на початку XXI ст. Корпоративізація державних університетів в Японії починаючи з 2004 р. супроводжувалась рішенням уряду зменшувати на 1% на рік бюджетні асигнування на них. Розширення самостійності та розвиток підприємницького потенціалу вишів дозволили уряду Японії зменшити свою участь у фінансуванні університетських корпорацій на 30% протягом останнього десятиріччя [41, с. 202]. Слідом за державними протягом 2005 – 2010 рр. більшість муніципальних вишів також отримали статус університетських корпорацій, аналогічну структуру управління та права.

Реорганізація структури управління ВНЗ була спрямована на посилення виконавчої влади. Рада університету як представницький орган була позбавлена значної частини повноважень, перетворившись на консультативний орган при ректорі, що займається аналізом та розробкою рекомендацій щодо навчальної та наукової діяльності. Найбільш відчутним стало позбавлення

Ради права приймати та контролювати бюджет, обирати ректора. Управлінські та фінансові повноваження, які раніше належали Раді були розподілені між ректором та Адміністративною (наглядовою) радою, яка складається з представників політичних та ділових кіл. Ректор тепер обирається на спільному засіданні двох рад і затверджується Міністром освіти. Централізація влади ректора також сприяла заміні системи довічного найму для викладачів на контрактну систему з 3, 5 і 10 річними угодами.

Результатом цих реформ стало укрупнення в університетському секторі – протягом 2003-2007 рр. кількість національних університетів зменшилася з 99 до 87, розширення автономії університетів, підвищення якості освіти та активізація співпраці університетів з промисловими корпораціями та фірмами.

Університети таким чином перетворилися на автономні академічні корпорації, націлені на збільшення альтернативних джерел фінансування та ефективного використання власних бюджетів. Уряд, у свою чергу, при визначенні цілей в управлінні університетською системою став більше орієнтуватися на контроль результатів діяльності, уникаючи прямого адміністративного контролю. Як наслідок такої політики, за оцінками аналітиків ОЕСР японські національні університети на початку другого десятиріччя XXI ст. володіють більшим рівнем інституційної автономії, ніж ВНЗ в інших країнах Східної Азії.

Ще раніше у 1995 р. в Японії був прийнятий «Базовий закон про науку, техніку і технології», в якому були сформульовані організаційні принципи науково-технічної діяльності. До останнього часу роль вищої школи в дослідницькій діяльності в Японії була менш важливою у порівнянні із значенням дослідницьких лабораторій великих корпорацій. Тому уряд країни вирішив посилити дослідницько-інноваційну спроможність державних ВНЗ. У Законі, зокрема, підкреслювалася необхідність посилення взаємодії урядових, промислових і академічних кол у сфері НДДКР. Одним з результатів реалізації закону стала активізація співпраці компаній і дослідницьких підрозділів університетів. Число спільних проектів, виконаних компаніями та державними ВНЗ, зросло з 216 в 1995 р. до 11362 в 2005 р. і 14200 в 2016 р.

Узагальнюючи, найпростішою, нерідко, найдешевшою щодо здійснення, залишається модель урядування, яка передбачає централізоване адміністрування та фінансування. Вона, як правило, базується на ухваленні стандартних рішень і використовує не менш стандартний принцип обліку показників діяльності ВНЗ; повільно реагує на коливання попиту на випускників на ринку праці та зміни у структурі робочої сили. Однак сьогодні чимало демократичних країн вважають за необхідне підтримку сильного рівня централізації у керуванні вищою освітою. Система вищої освіти в кожній країні – це своєрідне соціальне замовлення суспільства. Тому й не дивно, що навіть у таких демократичних країнах, як Франція, Японія, Південна Корея, Ізраїль тощо продовжують існувати досить жорстко централізовані практики управління національною вищою школою, оскільки в цих країн існують міцні традиції сильної влади та державного патерналізму.

З іншого боку, адміністрування вищої освіти на місцевому рівні – на рівні місцевих органів влади чи ВНЗ – дає змогу виробляти більш узгоджені рішення, які відповідають місцевим реаліям соціально-економічного розвитку, ринкам праці, вимогам рівних можливостей. Місцеві органи виконавчої влади та ВНЗ, як правило, виявляються більш гнучкими, ефективними у використанні бюджетних асигнувань, здатними звітувати перед місцевими громадами.

2.4. Політика модернізації вищої школи України в сучасних умовах: основні проблеми та підходи

Реформування вищої освіти в Україні на початку XXI ст. відбувається в умовах глобальних суспільних трансформацій, викликаних розпадом СРСР та здобуттям Україною незалежності, а також посиленням процесів глобалізації. Ці процеси супроводжуються зміною стратегічних пріоритетів у освітній сфері, переглядом базових підходів, кінцевою метою яких проголошується формування національної системи вищої освіти. Українське суспільство протягом останніх 30 років переживає складний період якісних і радикальних змін в усіх сферах суспільного життя: в економіці, соціальних відносинах, державному управлінні, культурній сфері, освіті. Особливостей цьому процесу додає й та обставина, що Україна проходить складний процес трансформації з інтегральної частини єдиного соціально-політичного та господарського організму на самостійну національну державу, яка формує власну політику в галузі вищої освіти.

Основними пріоритетами у становленні національної системи освіти стало у сфері політики виховання патріотично налаштованих і соціально компетентних громадян, у сфері економіки – підготовка висококваліфікованих фахівців, конкурентних на національному і міжнародному ринку праці, в духовній сфері – прищеплення студентам поваги до національної культури, традицій, історії, української мови. Від стану розвитку вищої освіти і науки багато в чому залежить успішність завершення консолідації українського суспільства, формування єдиного гуманітарного простору нашої країни, швидке завершення процесів державо- і націотворення.

У спадщину від радянського періоду Україні дісталася збалансована, високорозвинена і розгалужена система вишів з кваліфікованим викладацьким персоналом, потужною навчальною, науковою та соціальною інфраструктурою та орієнтацією на забезпечення потреб централізованої одержавленої економіки. Радянська система вищої освіти функціонувала достатньо ефективно, забезпечуючи високий рівень підготовки фахівців у галузі інженерно-технічних наук і відданість комуністичним ідеям більшої частини випускників. Але така освітня система могла існувати лише в умовах тоталітарного режиму, для підтримки якого, власне, й була створена. Вона представляла собою повністю одержавлену вузвську систему у складі 10 класичних, 2 аграрних університетів, декількох академій і консерваторій і 138 спеціалізованих інститутів технічного, педагогічного, культурного і медичного профілів, поява яких в 1930-х рр. є наслідком політики індустріалізації. 2/3 випускників отримували дипломи з інженерно-технічних спеціальностей, а кількість економістів та юристів була у декілька разів меншою, ніж у розвинутих країнах [106, с. 51].

Управління вищою школою за радянських часів відзначалося високим рівнем централізації влади та бюрократії, перебувало під сильним адміністративним впливом держави-партії, що мало свої як позитивні, так і негативні наслідки. Централізовано-тоталітарне управління дозволило політичному керівництву вирішити низку важливих для суспільства завдань та досягти значних успіхів у розвитку освіти у країні: ліквідувати неписьменність у роки НЕПу; провести масштабну структурну та дидактичну перебудову системи освіти; значно розширити, порівняно з попереднім етапом, доступність середньої та вищої освіти для широких верств населення; створити потужні освітні та наукові центри, які забезпечували потреби мілітаризованої економіки. Адміністративно-командні методи управління зумовлювали високу ефективність реформ, дозволяли досягати бажаного стану освітньої сфери у відносно швидкі терміни. Негативною стороною розвитку вищої освіти за радянських часів стали ідеологізація і політизація навчально-виховного процесу, високий рівень уніфікації структури, навчальних планів і змісту освітніх програм, значною мірою директивне управління ззовні, зумовлене швидше політичними, ніж економічними чи власне

освітніми чинниками. Централізація управління і бюрократизація вищої школи СРСР, успадкована незалежною Україною, зробили її закостенілою, нездатною до оперативних і швидких змін в умовах ринкових трансформацій

В цілому розвиток української вищої школи за часів незалежності відбувається в руслі загальноосвітніх тенденцій другої половини ХХ – початку ХХІ ст., таких як масовізація вищої освіти, гуманітаризація структури підготовки фахівців, диверсифікація джерел фінансування та скорочення державного фінансування, розвиток приватного сектору та платних форм освіти в державному. На жаль, протягом останніх двох десятиліть Україні не вдалося уникнути та зупинити негативні тренди у сфері вищої освіти. Тривожним показниками стану української вищої освіти є значна невідповідність бюджетного фінансування потребам вищої школи та той факт, що жоден з українських університетів не входить до рейтингу п'ятиста кращих вищих навчальних закладів світу. Якість вітчизняної освіти загалом низька, часто-густо втрачені навіть колишні позиції, про свідчать результати численних міжнародних рейтингів. Не можна не погодитися з думкою авторів Національної доповіді про стан та перспективи розвитку освіти в Україні (2016), підготовленою Національною академією педагогічних наук України, що причинами кризового стану вітчизняної системи вищої освіти є:

- жорстка централізація управління, що призводить до надмірної бюрократизації, негнучкості реагування на потреби споживачів та економіки, знижує відповідальність регіонів, суспільства та керівництва вишів за якість освіти та ефективність фінансово-господарської діяльності вищої школи;
- подрібненість, розпорошеність та деформованість як у структурному, так і у галузевому рівнях мережі вищих навчальних закладів, що призводить до того, що більшість вишів не володіють достатньою концентрацією необхідних кадрових, фінансових, матеріальних ресурсів для якісного сучасного навчання та проведення наукових досліджень;
- відсутність у державі реального визнання за освітою і наукою ролі локомотива суспільного розвитку [383, с. 84].

Україна однією з останніх пострадянських держав завершила формування повного циклу освітнього законодавства. Між ухваленням першого закону, що регулює освітню галузь, – ЗУ «Про освіту» (1991) – та останнього (ЗУ «Про вищу освіту» (2002) пройшло понад десять років. Такий тривалий процес ухвалення освітнього законодавства пояснюється, з одного боку, тим, що законопроекти у сфері освіти майже ніколи не отримують пріоритетного статусу при розгляді в парламенті, а з іншого – надмірною політизацією їх розгляду та ухвалення. Освітнє законодавство та політика сьогодні є полем зіткнення і гострих дискусій інтересів різних політичних і соціальних сил. Слід відзначити, що незважаючи на декларування прихильності до цінностей демократії, освітнє законодавство та особливо підзаконні нормативно-правові акти МОН (накази, інструкції) часто містять у собі модернізований варіант централізації і державного монополізму в системі освіти, надмірну формалізованість процедур і критеріїв.

Демократизація у сфері вищої освіти відбувається в більш ширшому контексті лібералізації суспільного життя. Її ознаками є: збільшення різноманіття навчальних закладів, спеціальностей та освітніх програм; розвиток приватного сектору; запровадження принципу виборності головних керівних посадових осіб; демократизація складу вчених рад; створення наглядових рад як інструменту громадського контролю, рад ректорів як проявів місцевої демократії, координації та самоврядування; створення органів студентського самоврядування; посилення ролі профспілок у внутрішньовузівському житті; повільне, але поступове розширення автономії ВНЗ.

Найпомітнішою зміною в роботі системи вищої освіти України в умовах державотворення стало відродження її національно-культурної основи. В радянську добу зміст, структура вищої освіти в усіх республіках були уніфіковані, а викладання і дослідження проводилося переважно російською мовою. Вже з перших років незалежності навчальний процес почав здійснюватися українською мовою. Був кардинально переглянутий зміст освітніх програм і курсів, насамперед, соціально-гуманітарних, зроблені рішучі кроки щодо деполітизації вишів. Вища школа почала працювати в умовах ідеологічного плюралізму. Курс на відродження національної основи вищої школи, розпочатий Л. Кравчуком, у подальшому системно підтримувався, забезпечивши відчутні результати у цьому напрямі.

Курс на українізацію освітньої галузі був проголошений одразу після здобуття незалежності і знайшов офіційне відображення вже у законі «Про освіту» (1991), прихильність усіх президентів країни. Непохитна позиція державної влади у цьому питанні в остаточному підсумку зумовило досягнення проголошеної мети. Водночас, через низку політичних, економічних та суб'єктивних причин процес переходу на українську мову викладання здійснювався повільними темпами. Якщо у 1991 р. українською мовою навчалося лише 23% студентів, то в 1997 р. – 52%, в 2004 р. – 78%, у 2007 р. – 97% [481, с. 303].

Наріжним питанням модернізації вищої освіти в Україні є питання впровадження вузівської автономії. Навколо цього питання вже протягом трьох десятиліть точиться багато академічних та суспільно-політичних дискусій. Традиційно поняття «автономії ВНЗ» охоплює такі складові: академічну (визначення змісту освітніх програм та розробка навчальних планів, вибір методів навчання, підручників), адміністративну (визначення інституційної стратегії розвитку, структури, самостійний найм на роботу та звільнення персоналу, визначення розміру штату та рівня оплати праці працівників, контроль ВНЗ над правилами формування контингенту студентів, забезпечення якості освітніх послуг), наукову (вільний вибір тематики та пріоритетів досліджень та свобода у пропагуванні ідей) та фінансову (управління фінансами та майном, що передбачає самостійне призначення плати за навчання та інші послуги, вільне розпорядження як бюджетними коштами, так і самостійно заробленими вишом з одночасним посиленням контролю за витрачанням коштів). Усі ці компоненти разом забезпечують академічну свободу як окремого викладачу, так і ВНЗ.

Попри те, що децентралізація управління є провідною тенденцією реформ у вищій школі провідних країн світу, Україна поволі реагує на ці зміни, зберігаючи модернізований варіант централізованого керування системою вищої освіти. Необхідність впровадження автономії ВНЗ підкреслюється практично в усіх офіційних документах з питань розвитку освітньої системи протягом періоду незалежності. Проте, як справедливо зазначає М. Поляков, «українські реалії свідчать, що ВНЗ залишаються низовими елементами жорстко регламентованої, ієрархічної системи, в якій відповідальність за кінцевий освітній продукт розсіяна між багатьма державними інституціями, в результаті чого втрачається конкретна відповідальність за якість освіти, а влада – як центральна, так і місцева – і далі володіє всіма можливостями втручатися у внутрішнє життя і з цінними порадами, і з адміністративними примхами» [439, с. 512]. Розсіювання відповідальності за якість освіти призводить до того, що результати діяльності системи вищої освіти все більше відриваються від реальних потреб економіки та суспільства. Схожою є думка П. Сауха: «освітня політика в Україні залишається моносуб'єктною, не спирається на суспільні механізми управління освітою, що обмежує умови для свободи вибору інституційних стратегій розвитку, освітніх технологій. Не дивлячись на «імітовану активність» держави щодо реформування системи вищої освіти, вона залишається у «міцних обіймах» МОН та інших центральних структур, тоді як справжні актори освітнього ринку (виші) позбавлені можливості впливати на реформування

галузі» [478, с. 4]. З цього можна зробити висновок, що держава поки не схильна відмовитися від централізованої моделі керування вищою освітою. Її збереження сприяє домінуванню в системі освітньої бюрократії, яка в умовах обмеженості бюджетних ресурсів та відсутності дієвих інструментів громадського контролю орієнтується у своїй діяльності не на якісні результати, а на власні інтереси та формальні показники.

З 2002 до 2014 рр. автономія вітчизняних університетів та академічні права і свободи регламентувалися Законом «Про вищу освіту», який визначав рамки автономії і самоврядування ВНЗ у питаннях кадрової політики, присвоєння вчених звань, формування контингенту студентів, визначення змісту навчальних програм, методик викладання, академічних стандартів, управління і самоврядування, фінансового менеджменту. При цьому залишались нерозв'язаними проблеми розширення прав вишів щодо розподілу фінансових ресурсів, прозорості та доступності для громадсько-державного контролю всієї академічної та фінансової діяльності ВНЗ.

Надання автономії ВНЗ, насамперед, означає, що має відбутися перерозподіл повноважень між МОН та вишами на користь останніх. Відповідно зі зменшенням повноважень, зміниться і роль міністерства у системі вищої освіти, влада якого втратить авторитарний характер. До 2014 р. профільне міністерство не робило спроб надати вишам більшу свободу і незалежність у діяльності та не виходило з ініціативами щодо запровадження децентралізації управління вищою освітою, не будучи у цьому зацікавленим і не маючи достатньо потужних стимулів. Приєднання нашої країни до Болонської декларації у 2005 р. не стало таким стимулом.

Українське освітнє законодавство, що діяло у 1990-2000-х рр., дозволяло вишам самостійно визначати внутрішню організацію, надавати додаткові освітні послуги, вести видавничу діяльність, укладати договори про співпрацю з закордонними партнерами, самостійно розробляти та реалізовувати власні програми наукової та науково-виробничої діяльності. Автономія ВНЗ була обмежена визначенням методів навчання, змісту варіативної частини ОПП та самостійною організацією внутрішнього життя. Водночас спостерігається сильна залежність вишів від держави в адміністративній і фінансовій сферах. Проте цього було недостатньо, аби система вищої освіти оперативно реагувала на виклики сучасності, зміни в економіці та на ринку праці, стала центром розвитку прикладної науки та інноваційного бізнесу. Загалом діюча до 2014-2015 рр. нормативно-правова база не забезпечувала навіть середньоєвропейський рівень автономії вишів.

Це можна проілюструвати наступним прикладом. Однією з важливих засад автономії ВНЗ є право проводити освітню діяльність за власними навчальними планами, затвердженими Вченою Радою ВНЗ. За попереднім законом, який регулював відносини у галузі понад 12 років, виші мали розробляти свої навчальні плани, дотримуючись схвалених МОН освітньо-професійних програм (ОПП), і могли визначати переліки навчальних дисциплін лише у тих розділах навчальних планів, що відповідають «варіативним частинам» ОПП. З цього можна зробити висновок, що фактично зміст освітніх програм визначало профільне міністерство, а не конкретний ВНЗ. У цих умовах виші були позбавлені мотивації розробляти власні освітні програми, покращувати якість освітніх послуг. Логічним виходом з цієї ситуації було надання ВНЗ виняткового права розробляти і впроваджувати власні освітньо-професійні програми підготовки. При цьому державні і галузеві стандарти вищої освіти мали б відігравати роль загальних орієнтирів, а не жорстких конструкцій при розробці освітніх програм. За таких умов, здійснюючи діяльність за власними освітніми програми, кожен ВНЗ ніс би персональну відповідальність за надані освітні послуги, мав би зацікавленість покращувати їх якість. Однак МОН використовувала ОПП, особливо їх обов'язкову частину як інструмент контролю за діяльністю вишів. У вигляді стандартів МОН нав'язувало уніфікацію освітніх програм, що природно не враховує ні особливостей регіонів, ні вимог ринку

праці. Фактично в Україні стандарти, кваліфікаційні вимоги, процедури акредитації, ліцензування використовувались державою у якості інструментів адміністративного контролю за діяльністю вишів, що часто було важливішим, ніж власне їх функціональне призначення – регулювання.

Однією зі спроб та потенційно ефективним інструментом запровадження реальної автономії вишів, на яку академічна спільнота покладали великі надії, стала практика надання провідним вітчизняним вишам статусу «самоврядного (автономного) дослідницького ВНЗ». Правовою базою цієї практики стала урядова постанова №163 від 17 лютого 2010 р. «Про затвердження Положення про дослідницький університет» [472, с. 5]. Першим такий статус ще у квітні 2007 р. окремою постановою уряду отримав Київський політехнічний інститут. Такий статус передбачав ширші права та додаткове фінансове забезпечення науково-дослідницької діяльності. Водночас, подальша реалізація цієї політико-освітньої ініціативи в умовах економічної кризи засвідчила, що хоча сам по собі статус дослідницького університету є гарним інституційним стимулятором покращення освітньої та науково-дослідницької діяльності ВНЗ, його присвоєння поки що не надає суттєвих переваг та бонусів і не веде за собою збільшення державного фінансування. Права та привілеї в адміністративній та фінансовій сферах, які гарантувалися цим статусом, могли б перетворити дослідницькі ВНЗ на острівки децентралізованих практик та стимулювати підвищення якості як освітніх послуг, так НДДКР. Однак, відсутність фінансування гарантованих прав та привілеїв цих ВНЗ на сьогодні практично нівелювали будь-який ефект від запровадження цього статусу.

У зв'язку із погіршенням соціально-економічної ситуації і стану державних фінансів не втіленою залишилась надана дослідницьким ВНЗ можливість державного фінансування НДДКР в розмірі не менш як 25% бюджетних асигнувань, що виділяються на їх утримання. Попри свій самоврядний статус, дослідницькі університети в Україні в 2010-2014 рр. функціонували в межах централізованої системи управління.

Після Революції Гідності активні зміни почалися у багатьох сферах державного управління та соціальних відносин. Модернізаційні зміни у сфері вищої освіти і науки у цей час значною мірою корелювалися з динамікою трансформації політичного режиму. Реалізація всіх основних інновацій відбулась у 2014-2016 рр.: прийняття законів «Про вищу освіту» та «Про наукову і науково-технічну діяльність», ряду постанов кабміну і наказів МОН щодо автономії вишів, затвердження нового переліку галузей знань і спеціальностей, приєднання України до програми ЄС з досліджень «Горизонт 2020». Вже наприкінці реформаторського періоду навесні 2016 р. уряд змінив систему розподілу бюджетних місць, запровадивши формули «гроші йдуть за студентом».

Законодавчою основою курсу на автономізацію вишів став прогресивний закон «Про вищу освіту», ухвалений Верховною Радою 1 липня 2014 р. Згідно з ним, значно розширюється самостійність вишів в академічній, адміністративній та фінансовій сферах. Так, за новим законом (Стаття 32) вишам надано право самостійно розробляти та реалізовувати освітні (наукові) програми в межах ліцензованої спеціальності; самостійно запроваджувати спеціалізації, визначати їх зміст і програми навчальних дисциплін [206]. Ця норма була підкріплена скасуванням МОН власних наказів щодо обов'язкових дисциплін у навчальних планах. Відтепер виші мають самостійно затверджувати навчальні плани та визначати обсяги викладання навчальних дисциплін. МОН вже не вказує, які дисципліни є обов'язковими чи необов'язковими, а лише окреслює їх можливу кількість (до 8 на семестр). В рамках розширення фінансової автономії виші отримали право розпоряджатися власними надходженнями, відкривати власні рахунки, розміщувати кошти за основну діяльність в державних банках. Раніше відповідно до бюджетного кодексу вони діяли у рамках державного казначейства, що на практиці дозволяло МОН керувати їхніми бюджетами в ручному режимі.

Зазнали суттєвих змін і відносини МОН і вишів. Аналіз переліку повноважень МОН свідчить про його переорієнтацію на стратегічне планування, аналітичну роботу, розробку освітніх стандартів, підтримку інфраструктури галузі, вдосконалення нормативно-правової бази. Це означає відмову держави від практики безпосереднього адміністрування діяльності вишів на користь дистанційного керування. Мінімізується можливість втручання МОН у формування ректорського корпусу. За законом міністерство має укласти контракт з обраним кандидатом на посаду ректора не пізніше одного місяця з дня його обрання [90]. Традиційна функція МОН контролю якості освітньої діяльності та її результатів покладається на новий орган – Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, яке формується без участі міністерства.

Реформування вищої освіти у 2014-2015 рр. суттєво відрізняється від усіх попередніх спроб її модернізації протягом періоду незалежності. Головна відмінність полягає у підході держави до суті реформування: це не імітація глибоких реформ або косметичне вдосконалення механізму державного управління вищою освітою. Ідеологія нового профільного закону та політики МОН спрямована на докорінну зміну моделі функціонування та управління галуззю. В її основу покладено неоліберальне уявлення про те, що якість освітніх програм та НДДКР має бути сферою персоналізованої відповідальності передусім вишів, а їх широка автономія виступає операційним інструментом у процесі покращення результатів діяльності. За зразком розвинених західних країн державна влада прагне перейти від бюрократичного політизованого до ринкового контролю освітньої сфери. Це проявляється не лише у зменшенні адміністративного тиску на виші, а й у запровадженні при вступі преференційної системи подачі документів абітурієнтами та зміні процедури розміщення державного замовлення відповідно до схеми «бюджетні гроші йдуть за студентом». У зв'язку із цим відбувається загальна лібералізація державного управління галуззю і зміна функціональної ролі держави. Якщо раніше держава відігравала роль жорсткого контролера і регулятора, то новий закон позиціонує МОН як адміністратора і координатора. Такий серйозний функціональний зсув відбувається за рахунок делегування частини повноважень вишам та зміни співвідношення різних груп державних функцій. До початку сучасного етапу реформування у 2014 р. система управління освітою представляла собою значною мірою радянську систему, адаптовану під потреби та умови ринкових та демократичних трансформацій. Фактично у пострадянський період мала місце її консервація та постійне відтворення. У результаті склалася ситуація, коли МОН встановлює правила функціонування вишів, перевіряє правильність виконання ними цих правил, має виконувати ці правила, оскільки є „власником” більшості з них (державний сектор), а також надає лівову частку фінансових ресурсів. В умовах такого функціонального накладання та пострадянської політичної культури управління та регулювання освітніх процесів підмінювалися адміністративним контролем та бюрократизацією.

Така ситуація чітко проявлялася у співвідношенні різних груп функцій у діяльності МОН та була зафіксована в освітньому законодавстві. Аналізуючи діюче до 2014 р. законодавство у сфері вищої освіти та науки, експерти Університету менеджменту освіти НАПН констатували [368], що переважна більшість функцій МОН (56%) належить до нормативно-правового регулювання. Ще 11% повноважень відносяться до контрольної-наглядової діяльності. 26% повноважень становили адміністративні функції (ліцензування, акредитація, інформаційно-аналітичні функції, методична підтримка), більшість з яких дуже часто використовувалися як інструменти контролю. Решта 7% - безпосереднє управління та фінансування. Це свідчить, що понад три чверті всіх повноважень держави у галузі вищої освіти можна віднести до сфери адміністративного контролю.

Новий профільний закон докорінно змінює ситуацію. Новітня модель функціонування галузі покликана створити простір свободи і відповідальності для вишів, що забезпечить подальшу

модернізацію. Тому повноваження МОН у сфері нормативно-правового регулювання зменшуються понад вдвічі. Більшість функцій з надання адміністративних функцій передаються до незалежного регулятора – Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, а виші стають повністю відповідальними та вільними у формуванні власної стратегії освітньої діяльності та інституційного розвитку.

Автономізація мала на меті перетворити виші на самостійні академічні підприємства, що конкурують на ринку освітніх послуг і гнучко реагують на запити суспільства, економіки та держави. Передбачалося, що відпускання вишів у ринкове плавання сприятиме підвищенню якості освіти разом з очищенням галузі від неконкурентоздатних гравців. Однак в українських реаліях курс на розширення вузівської автономії наштовхнувся на адміністративні та фінансові проблеми. По-перше, труднощі виникли з імплементацією нового закону «Про вищу освіту», яка потребувала прийняття понад 50 нормативних актів (постанов уряду, наказів МОН). Через політичну нестабільність, часту зміну владних команд в уряді та профільному міністерстві цей процес гальмувався. Станом на кінець 2018 р. було прийнято лише понад 30 необхідних актів. По-друге, просування автономії у 2014-2016 рр. було зумовлене реформаторським порядком денним нової влади. У певний момент правлячі сили не захотіли втрачати контроль над вишами, розглядаючи їх як політичний ресурс на виборах. З іншого боку, така тактика можновладців сприяє збереженню неефективного інституційного менеджменту, що заважає вишам адекватно реагувати на виклики часу. Як влучно охарактеризував ситуацію наприкінці 2017 р. колишній міністр освіти С. Квіт, «в основі нового закону була закладена концепція всебічної автономії ВНЗ. Однак у її реалізації ми зупинилися на академічній складовій. Це дало очевидний прогрес, але без фінансової та організаційної автономії не може відбутися відчутного якісного зростання» [196, с. 12]. Тому неготовність держави на практиці надати вишам більше повноважень є ключовою проблемою реалізації реформ у галузі.

Схожа ситуація сталася з НАЗЯВО, яке мало за задумом перебрати частину контролюючих і регулюючих повноважень у галузі. Створене у 2015 р. Національне агентство так і не змогло протягом наступних двох років розпочати повноцінну роботу. Причиною блокування його запуску стало обрання головою НАЗЯВО нелояльного до керівництва МОН кандидата, якому профільне міністерство не захотіло віддавати частину повноважень і сфер впливу. Тривале протистояння завершилось внесенням змін до законодавства і припиненням повноважень першого складу НАЗЯВО наприкінці 2017 р. У грудні 2018 р. відбулось формування другого складу національного агентства, який вже виявився більш лояльним до МОН. У січні 2019 р. новим головою НАЗЯВО був обраний С. Квіт.

За радянських часів у вишах існувало два основних центри впливу на внутрішнє життя: ректор і партійний осередок правлячої Комуністичної партії. У пострадянський час ректори зосередили практично всю владу у своїх руках. Керівник ВНЗ володіє значним ступенем впливу: понад 70% за всіма напрямками політики ВНЗ, зокрема понад 90% по кадровій політиці [424, с. 21]. Запровадження контрактної системи найму професорсько-викладацького складу зосередило в руках ректорів майже всю кадрову політику. Сьогодні ректори своїми наказами формують увесь штат персоналу (від асистентів до проректорів), визначають їх функціональні обов'язки та здійснюють контроль якості роботи викладачів. Збільшення прав ВНЗ з управління майном та коштами також призвело до збільшення повноважень ректорів. Водночас освітнє законодавство жодним чином не обмежувало кількість каденцій на посаді ректора. Результатом цього стала довговічність правління ректорів українських вишів, що підтверджує статистика. 17% ректорів національних ВНЗ перебувають на посаді три і більше каденцій, загалом понад половина

українських ректорів мають дві каденції перебування на посаді. Новий закон врегулював цю ситуацію, обмеживши можливість перебування на посадах ректора, декана і завідуючого кафедрою двома строками.

Громадське самоврядування у вищих навчальних закладах часто функціонує лише формально. Ректори щорічно представляють звіти про власну діяльність перед конференціями трудових колективів, але вони ж самі організують вибори делегатів. Вчені ради ухвалюють важливі для діяльності ВНЗ рішення, але вони набирають чинності лише після затвердження ректором у вигляді його наказу. Профспілкові організації мусять домовлятися з ректоратом, який може ігнорувати їх думку [220, с. 137]. Ректор також наділений функцією політичного представництва інтересів ВНЗ у зовнішніх відносинах. Таким чином, влада ректора має подвійну природу. З одного боку, формально її джерелом виступає трудовий колектив, який шляхом виборів делегує претендента на цю посаду. З іншого боку, остаточне рішення приймає МОН, передусім його очільник, підписуючи трудовий договір з кандидатом. Тому де-факто ректор виступає скоріше представником держави, ніж академічної спільноти ВНЗ.

Галузева профспілка об'єднує практично всіх працівників державних і комунальних вишів, а також частково співробітників приватних вишів. Керівництво освітянської профспілки традиційно додержується принципу соціального діалогу з профільних міністерством і намагається уникати конфліктів. Формально будучи незалежною громадською організацією, покликаною відстоювати права і інтереси освітян перед державою, де-факто освітянська профспілка діє у форваторі політики, а іноді й при підтримці МОН, а тому її вплив на формування освітньої політики та ухвалення важливих рішень у галузі є незначним.

Органи студентського самоврядування в українських ВНЗ сьогодні є цілком формальними, основним призначенням яких від початку є не захист прав студентства, а демонстрація демократизму внутрішньовузівського життя. Більш того, у більшості випадків, студентські ради створюються з ініціативи адміністрації вишу. Фактично студентське самоврядування має вплив на дуже вузьке коло питань, перелік яких погоджується особисто з ректором ВНЗ. Також щорічному погодженню з ректором підлягає об'єм фінансування, що виділяються на розвиток та діяльність студентських рад та їх комітетів. Політична активність українського студентства незначна, проявляється переважно у молодіжних організаціях впливових партій у великих містах.

Питання розширення самоврядних прав українських вишів досить тісно корелюється з демократизацією їх організаційно-управлінського середовища. Існуюча сьогодні в Україні модель внутрішнього управління ВНЗ може бути охарактеризована як трирівнева вертикально-лінійна управлінська піраміда: 1) стратегічна вершина (ректор, проректори ректорат, вчена рада), що формують і запускають політико-управлінські імпульси зверху; 2) середня ланка (декани, заступники деканів, вчені ради інститутів та факультетів); 3) кафедральний рівень, що утворює операційно-управлінське ядро і на який лягає основна частина роботи. Така лінійна структура управління досить успішно транслює та забезпечує виконання імпульсів та рішень державних органів, проте значною мірою сковує ініціативу нижчих рівнів управління, зменшуючи гнучкість та адаптивність ВНЗ до вимог динамічного зовнішнього середовища.

Існування жорстко ієрархічної управлінської системи у ВНЗ можна розглядати і як інституційну пастку, яка гальмує модернізацію вищої освіти. Покращення якості освітніх послуг та ефективності діяльності вищої школи вимагає її демократизації, перш за все внутрішнього управління ВНЗ. Водночас культурна інертність, низькі організаційні витрати існуючої структури управління та невизначеність необхідних трансформаційних витрат сприяють формуванню груп інтересів, які гальмують зміни. Керівники ВНЗ, виступаючи за розширення інституційної

автономії, водночас не зацікавлені у демократизації структури управління, що зменшить їх політичний вплив всередині ВНЗ. У свою чергу розширення самостійності вишів без зміни управлінської моделі наслідком не підвищення якості освіти чи ефективності їх роботи, а перетворення ВНЗ на адміністративні автаркії, своєрідні «вотчини» ректорів.

Другою особливістю процесів модернізації вищої освіти в Україні є активне поширення процесів комерціалізації галузі. У політичному, організаційному й економічному плані приватні ВНЗ вільні від турботи держави, єдиним обмежувальним фактором їхньої діяльності є чинне українське законодавство та конкуренція. Розвиток приватного сектору вищої освіти можна розглядати в загальному руслі становлення приватного бізнесу в Україні. Із початком ринкових реформ в освітній сфері, й особливо в системі вищої освіти, регулююча функція держави зазнала суттєвої трансформації, що виявилось в руйнації державного замовлення на спеціалістів, проблемах із фінансуванням, неконтрольованому рості недержавних ВНЗ. Як наслідок, держава та суспільство втратили можливість активного впливу на структуру підготовки спеціалістів, що призвело до посилення таких процесів, як «недовиробництво» кваліфікованих кадрів із низки спеціальностей, певне зниження якості освіти, виникнення феномену «надлишкової освіти» на рівні окремих регіонів і галузей.

Перші приватні ВНЗ виникли в Україні у 1991 р. і почали розвиватися досить динамічно. Після створення Міжвідомчої акредитаційної комісії в 1992 р., процес визнання приватної вищої школи став більш організованим, а на 1993-1994 рр. припав своєрідний пік його розвитку: виникла основна маса приватних закладів, що стали поступово легітимізуватися, проходячи ліцензування й акредитацію. Так, у 1992-1993 рр. з'явилося близько 500 приватних ВНЗ. У 1995-1996 рр. відбулося деяке скорочення кількості приватного сектору вищої освіти та завершення первинного «кількісного» етапу його розвитку. Це пов'язано, насамперед, з початком «комерціалізації» державних ВНЗ та отримання ними дозволу на навчання студентів за контрактом, що суттєво змінило ситуацію з конкурсною напругою. Погіршення загальноекономічної кон'юнктури, насичення ринку освітніх послуг та посилення державного регулювання спричинили уповільнення темпів зростання сектору та його стабілізації в наступний період.

Ще на початку існування приватної вищої освіти в Україні, виявилися тенденції, що збереглися й у майбутньому. Приватні ВНЗ прагнули заповнити ті ділянки вищої освіти, які з різних причин не заповнювалися державними ВНЗ, або не повністю задовольняли потреби населення – попит був значно вищим. Саме тому переважна більшість «приватників» відкривала економічні, юридичні, лінгвістичні спеціальності, поряд із соціальною роботою, соціологією і психологією. На думку вітчизняного дослідника О. Кукліна, у ті часи також склалися сприятливі політичні умови для активного поширення приватної вищої освіти. Стан державних фінансів протягом 1990-х рр., особливо стагнаційні процеси першої половини 1990-х рр., не дозволяв проводити політику розширення державного сектору вищої освіти, а тому приватний сектор вищої освіти бачився українській владі як альтернатива такому розширенню, як важливий партнер у справі задоволення постійно зростаючого попиту на вищу освіту з боку населення [303, с. 183]. Сьогодні більшість приватних ВНЗ в Україні вбачають свою місію у наданні освітніх послуг, масової вищої освіти за помірну плату. У такий спосіб вони конкурують із державними сектором. Тому небезпідставною є думка багатьох експертів, що в умовах постійної адаптації до запитів ринкової кон'юнктури приватні ВНЗ функціонують не в режимі змагання за якість освіти, а в режимі виживання у висококонкурентному середовищі.

Слід відзначити, що комерціалізація державних ВНЗ, на тлі необхідності для приватних ВНЗ сплачувати додаткові податки за підприємницьку діяльність, не сприяє однаково розвитку обох

секторів вищої освіти. Фактично, приватні ВНЗ в Україні змушені функціонувати не лише в умовах ринкової конкуренції, як в середині сегменту, так і між ними, а й в умовах існування протекціоністського режиму щодо державного сектору вищої освіти. У правовому полі державний і приватний сектори вищої освіти мають різний статус. Державні ВНЗ розглядаються як неприбуткові організації, на які поширюється пільговий режим в питаннях оподаткування, оренди, ведення підприємницької діяльності. Загалом приватним ВНЗ складніше проходити ліцензування та акредитацію, відкривати нові спеціальності, що пояснюється більш прискіпливим ставленням держави до їх діяльності. Будь-яка діяльність приватних ВНЗ, у тому числі їх головна місія – надання освітніх послуг – вважається підприємницькою, а отже підпадає під загальну систему оподаткування. Таким чином, держава розглядає ці заклади як прибуткові підприємницькі структури, незважаючи на специфіку об'єкта та соціальний характер їх діяльності. Державні ж ВНЗ відповідно до законодавства належать до категорії неприбуткових організацій, до яких застосовується пільговий режим оподаткування, що можна трактувати як режим державного протекціонізму по відношенню до їх діяльності. Приватні ВНЗ в Україні перебувають на повному самофінансуванні за рахунок оплати за навчання, надання додаткових освітніх послуг і можуть розраховувати лише на незначні об'єми державного фінансування в межах виконання бюджетних тем НДДКР. Таким чином, приватний сектор вищої освіти в Україні у фінансовому плані має лише один зв'язок із державою – сплата податків у якості суб'єкта підприємницької діяльності. Не існує системи державної підтримки приватної освіти, не створено сприятливих умов інвестування з боку бізнесу в розвиток галузі. Таке становище приватних вишів, з одного боку, свідчить про їх сильну залежність від попиту з боку населення та фінансову незалежність від влади, а з іншого – стимулює її розробляти додаткові, переважно непрямі, інструменти контролю за їх діяльністю.

Новий закон «Про вищу освіту» декларував, що приватні виші зможуть претендувати на отримання державного замовлення, однак на практиці це не було реалізованим.

Приватний сектор вищої освіти в Україні розвивається в умовах відсутності політичної та фінансової підтримки з боку держави, нестабільності ринку освітніх послуг. Більш того, внаслідок оптимізації вузівської мережі кількість приватних вишів у 2014-2018 рр. зменшилась з 96 до 73 (на 20%), а частка державного сектору у галузі зросла з 70,5% до 74%. Станом на початок 2019-2020 навчального року з 282 вишів 73 є приватними, що складає 25,8%. Після періоду активного росту протягом 1990-х рр., з середини 2000-х рр. відбувалось повільне зменшення частки студентів приватних вишів у загальному контингенті: 14,7% – 2005 р., 12% – 2010 р., 9,3% – 2015 р. Це було викликано як більш низьким рівнем якості освіти, яку надавали приватні виші, так і існуванням у галузі протекціоністського режиму щодо державних ВНЗ.

У постмайданний період внаслідок загострення демографічних і економічних проблем ця тенденція лише посилилась. У 2019 р. у приватних вишах навчалось лише 8% студентського контингенту країни (див. рис. 2.6 і 2.7). Це свідчить про меншу привабливість та оцінку їх послуг з боку споживачів, оскільки понад 4/5 студентів контрактної форми (ринку платних послуг вищої освіти) припадає саме на державні виші. Попри це, значна кількісна вага приватних ВНЗ є одним із потенційних чинників переходу до державно-громадського управління вищою освітою.

Посилення ліцензійних вимог до освітньої діяльності та конкуренції у галузі призвели до поляризації і формування у приватному секторі двох груп гравців. Першу складають 10-15 вишів-лідерів, які знаходяться на освітньому ринку більше 15 років, мають розвинуту матеріально-технічну базу і кваліфікований викладацький склад. Ці приватні ВНЗ надають якісну освіту, на рівних конкуруючи з державними вишами. Решта – малі за чисельністю навчальні заклади зі слабкою кадровою і матеріальною інфраструктурою, що постійно знаходяться на грані виживання.



Рис. 2.6. Розподіл українських вишів за формою власності станом на початок 2019-2020 н.р. [407, с. 43]



Рис. 2.7. Розподіл студентів українських вишів за формою власності станом на початок 2019-2020 н.р. [407, с. 44]

Іншою актуальною проблемою модернізації освітньої сфери є оптимізація мережі вишів і централізація управління. Національна освітня мережа є далекою від оптимальної. На час отримання незалежності Україна мала 156 вищих навчальних закладів. Масовізація вищої освіти призвела до хвилеподібного збільшення кількості вишів. Так за період з 1991 до 2014 рр. кількість ВНЗ III-IV рівнів акредитації зросла більше ніж удвічі – з 156 до 325, досягнувши максимуму в 2008/09 н. р. – 353 ВНЗ. За кількістю ВНЗ Україна значно перевищує показники країн Західної та Східної Європи. Навіть у Німеччині, населення якої майже вдвічі більше (81,8 млн. осіб), ніж України, вишів близько 260 [86, с. 65]. Головною проблемою в цій ситуації є надмірна кількість вишів і їх мала потужність, що не сприяє підвищенню ефективності використання бюджетних коштів і концентрації наукового потенціалу. Як свідчить світова практика, великі університети є більш потужними в акумуляції фінансових і кадрових ресурсів, а отже більш спроможними до реалізації освітніх програм і наукових досліджень високої якості.

Середньостатистичний контингент студентів ВНЗ становив у 2006-2010 рр. 7,5 тис. осіб, а у 2012 р. – 5,5 тис., у 2014 р. – 5,2 тис., у 2016-2018 рр. – приблизно 4,7 тис. осіб. Разом із тим, 1/8 вишів (понад 30) має контингент до 2-х тисяч. Сьогодні з понад 280 функціонуючих ВНЗ 37% мають середньорічний контингент студентів до 4000 осіб, 50% – від 4000 до 8000 осіб, 8% – від 8000 до 12000 осіб і лише близько 5% ВНЗ здатні щорічно надавати освітні послуги більш ніж 12000 студентам [87, с. 105]. У співставних з Україною країнах ЄС середня кількість студентів ВНЗ становить, наприклад, в Іспанії – 22 тис., Італії – 23 тис., Греції – 14 тис. чол.

За показниками охоплення молоді вищою освітою, Україна посідає одне з провідних місць у світі. Якщо у 1994 р. кількість студентів на 10 тис. населення становила 297 осіб, то у 2007 р. вже понад 600. У подальшому через демографічну кризу та економічні труднощі студентський контингент зменшився на понад 40% [370, с. 67]. Вже починаючи з 2003 р. рівень охоплення української молоді вищою освітою став перевищувати аналогічні показники як для Польщі, Франції, Італії, так і для ЄС в цілому. Так за даними ЮНЕСКО, за часткою охоплення молоді (у віці 17 – 23 років) вищою освітою у 2014 р. Україна (79%) випереджала західні країни (76% у 29 країнах Північної Америки та Західної Європи). Якщо в 1990 р. в Україні лише 20% випускників середньої школи вступало до ВНЗ, то в 2000 р. – вже понад 35%, в 2007 р. – 64%, в 2013 р. – 79% [215, с. 26]. У 2018 р. цей показник склав 81,1%. Тобто за період незалежності рівень охоплення молоді зріс майже вчетверо. Водночас такі високі формальні показники охоплення освітою не забезпечують високу якість підготовки, про що свідчать результати численних міжнародних порівнянь, рейтингів. Свідченням цього є низька економічна ефективність вищої освіти. В Україні частка дорослого населення, що формально має мащу освіту, складає 38%, що більше, ніж у Німеччині (25%), Франції (24%), Японії (30%) чи Великій Британії (34%), однак продуктивність праці у 5-7 разів менша порівняно із цими розвиненими країнами.

Таблиця 2.1. Кількість ВНЗ і студентів в Україні, 2012/13 – 2018/19 навчальні роки

| Навчальні роки | Кількість ВНЗ | Кількість студентів, тис. |
|----------------|---------------|---------------------------|
| 2012/13 | 334 | 1824,9 |
| 2013/14 | 325 | 1723,7 |
| 2014/15 | 277 | 1438 |
| 2015/16 | 288 | 1375,2 |
| 2016/17 | 287 | 1369,4 |
| 2017/18 | 289 | 1329,9 |
| 2018/2019 | 282 | 1322,3 |

З середини 2000-х рр. майже всі українські уряди з різним успіхом проводили політику оптимізації вузівської мережі. У 2010-2013 рр. влада послідовно проводила політику оптимізації вузівської мережі. Впродовж 2010 – 2012 рр. було утворено дев'ять регіональних університетів на базі 22 ВНЗ. Найбільш ефективним проектом було створення Криворізького національного університету, до складу якого увійшли 4 освітньо-наукові установи: два університети та два НДІ. Політичне керівництво країни та МОН вважають оптимальною для України систему вищої освіти зі 90-100 ВНЗ (у середньому 1 ВНЗ на 450-500 тис. жителів країни).

Демографічна криза і глибока соціально-економічна криза 2014-2015 рр. створили сприятливі умови для зникнення з освітнього ринку багатьох малих приватних ВНЗ, що не забезпечували належну якість навчання, та укрупнення державних вишів. Особливо активно політика оптимізації здійснювалась у 2014-2016 рр., коли МОН очолював С. Квіт.

Так, протягом 2014-2018 рр. за рахунок скасування ліцензій ряду приватних ВНЗ та злиття в державному секторі кількість вишів в Україні скоротилась з 325 до 289, або на 11%. При цьому серед них окрему групу становлять 18 ВНЗ, які переміщені з зони АТО і Криму. У 2015 р. в них навчалось лише 40 тис. студентів, у 2017 р. – 36 тис. (2,6% від загального студентського контингенту країни). Вони практично не впливають на інституційний ландшафт і ситуацію у галузі. Водночас, щодо цієї групи вишів влада проводить особливу політику.

Звичайно втрата Україною в 2014-2015 рр. контролю над тимчасово окупованими територіями Криму та деякими районами Донецької та Луганської областей (зона проведення Антитерористичної операції) сильно вплинула на мережу і потенціал національної вищої школи. Так після анексії Криму український уряд прийняв рішення про правову ліквідацію 36 вишів, які працювали в АРК та м. Севастополь. До початку АТО у двох східних областях працювало 143 ВНЗ різних р. а., більше половини з яких припинили свою діяльність. У 2014/15 навчальному році в Україні діяло 387 вишів I-II р. а. та 277 вишів III-IV р. а. У вишах першої групи працювало 30 тис. викладачів, у другій – 134 тис. педагогічних та науково-педагогічних кадрів [196, с. 34].

Паралельно з оптимізацією вузівської мережі влада активно проводить курс на централізацію управління галуззю. До 2010 р. до половини вишів III-IV р. а. та більше половини вузів I-II р. а. знаходилися у віданні різних галузевих міністерств. Найбільші відомчі системи вищої освіти належали Міністерству аграрної політики (116 ВНЗ), Міністерству охорони здоров'я (114), Міністерству культури і мистецтв (69), Міністерству інфраструктури (22), Міністерству оборони (16), Міністерства внутрішніх справ (14) [132, с. 52]. Розвиток цих вишів був тісно пов'язаний з можливостями впливу відповідних відомств на керівництво уряду.

Різна підпорядкованість ВНЗ створює труднощі для координації, проведення єдиної політики та стратегії розвитку галузі. Водночас велика деконцентрація, різнопідпорядкованість вишів, їх вражаюча кількість гальмують тенденцію децентралізації управління системою вищої освіти через ризик та небезпідставні побоювання держави втратити оперативний контроль над якістю освіти. Підпорядкованість вишів різним органам влади є суттєвою адміністративною перешкодою для розробки та реалізації єдиної державної освітньої політики, а її подолання є одним з головних пріоритетів у політиці МОН. На сьогодні Міністерством освіти і науки докладені значні зусилля для концентрації управління галуззю. Так, МОН надані виключні повноваження з визначення державної політики у галузі вищої освіти і науки, професійної підготовки кадрів, розробці національних програм розвитку та державних стандартів освіти, нормативів діяльності вищих навчальних закладів, ліцензування та акредитації. Рішення МОН у вигляді наказів обов'язкові для всіх вишів, незалежно від підпорядкування і форми власності. Водночас слід відзначити, що ряд галузевих міністерств, передусім силових, схильні проводити достатньо самостійну освітню політику, яка не завжди узгоджується з курсом і діями МОН.

Вагомий крок у цьому напрямі уряд зробив восени 2011 р. Згідно із розпорядженням Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2011 р. № 1191-р «Деякі питання управління вищими навчальними закладами» з 1 січня 2012 р. до підпорядкування МОН були передані 51 ВНЗ I-II р. а. та 47 університетів і академій, які до цього підпорядковувалися Мінагрополітики, Мінфіну, Міненерго, Мінінфраструктури, МОЗ. Водночас за дорученням президента у 2012 р. 15 медичних університетів і академій повернули до управління МОЗ, а на початку лютого до сфери управління

профільного міністерства були повернуті 19 аграрних університетів. У цілому до підпорядкування МОН впродовж 2010-2012 рр. передано 113 ВНЗ I-IV р. а. Маятникові передачі у підпорядкування МОН і галузевих міністерств у цей період були пов'язані з політичним лобіюванням цих процесів ректорам галузевих вишів і керівництвом МОН. Перші прагнули уникнути переходу під контроль МОН і залишитись у складі галузевих відомств, другі – централізувати управління галуззю.

Після Революції Гідності 2014 р. процеси централізації управління у галузі прискорились. У 2014-2015 рр. уряд А. Яценюка передав до сфери управління МОН 120 різних вишів, зокрема 19 аграрних, а також декілька вишів, які раніше підпорядковувались фінансовим відомствам. Якщо у 2014 р. у галузевому підпорядкуванні знаходилося понад 200 вишів I-IV р. а., то у 2016 р. відомчі освітні системи охоплювали не більше 20% всіх ВНЗ країни. У результаті частка державних вишів у підпорядкуванні МОН зростає з 62% до 75%.

Станом на початок 2020 р. відомчі системи вищої освіти зберігають лише силові відомства (13 ВНЗ), Міністерство внутрішніх справ (11 ВНЗ), Міністерство охорони здоров'я (17 ВНЗ), Міністерство культури (11 ВНЗ). Якщо врахувати приватні виші, які також знаходяться у віданні профільного міністерства, то у 2018 р. МОН підпорядковувалось 82% всіх ВНЗ країни.

В цілому уряд у 2014-2018 рр., проводячи свою політику у галузі, остаточно відійшов від філософії, що виші мають виконувати соціальні завдання держави, а не діяти за комерційною логікою. Як наслідок, політика уряду полягала у включенні вишів у ринкове середовище з метою підвищення ефективності їх роботи та якості послуг. Виші мали доводити свою практичну корисність для суспільства та держави, змагаючись за державне замовлення, шукаючи альтернативні джерела фінансування.

В ідеологічному вимірі політику у сфері вищої освіти у цей період можна охарактеризувати як неоконсервативну. З одного боку, уряд активно запроваджував неоліберальні підходи й інструменти у системі економічних відносин у вищій школі, а з іншого – зберіг патерналістський контроль над галуззю, домінуюче положення державних вишів. Зрештою, використання якості як символу своїх цілей в освіті є характерним саме для неоконсерваторів.

Нервовим стрижнем внутрішніх процесів у вищій школі є фінансування, принципів надання та розподілу фінансових ресурсів. У модернізації системи вищої освіти в Україні існує безліч різноманітних політичних, адміністративно-організаційних та науково-методичних проблем, але проблема фінансового забезпечення є найбільш гострою і важливою для галузі на даний час.

В економічному вимірі функціонування системи вищої освіти залежить від рівня та темпів розвитку економіки, процесів її структурної перебудови, стану державних фінансів, бюджетної, промислової, науково-технічної політики уряду, вимог ринку праці. При цьому політичну значимість галузі відображає рівень її державного фінансування. Щоб прогресувати у сфері освіти і науки, суспільство постійно має збільшувати інвестиції у ці сфери. За даними ЮНЕСКО в сучасних умовах зниження державних витрат на освіту до 3,5% ВВП неодмінно зумовлює деградацію національної освіти, руйнування її інфраструктури, а для стабільного її розвитку витрати мають становити не менше ніж 5% ВВП. Провідні країни світу, вступаючи в стадію постіндустріальної економіки, постійно збільшують витрати на освіту і науку, вбачаючи у цьому запоруку добробуту у майбутньому. Колишній президент США Р. Рейган, пояснюючи логіку такої політики, казав: «Ми даємо багато грошей університетам не тому, що багаті, ми багаті тому, що даємо гроші університетам» [21, с. 44]. В Україні ж освітня галузь постійно протягом останніх 25 років відчуває хронічне недофінансування, що негативно позначається на її стані. Реальний рівень фінансування освіти в 1990-х рр. зменшився в 3-4 рази, в той час як вирішення назрілих проблем і модернізація матеріально-технічної бази вишів, навпаки, вимагали збільшення фінансування.

У 1990 р. фінансування освітньої сфери в УРСР складало 7% ВВП. Період 1991-1999 рр. характеризується різким погіршенням фінансування освіти через зменшення як самої частки ВВП на освітні потреби (приблизно удвічі з 7 до 3,7%), так і самого ВВП (майже на 60%). У результаті реальні видатки на освіту знизилися вп'ятеро. Незважаючи на пряму вимогу статті 61 Закону України «Про освіту» щодо забезпечення рівня державного фінансування освіти не менш як 10% валового внутрішнього продукту, практично в 1992-2004 рр. виділялося від 3,5% до 5,5% ВВП, що дозволяло задовольняти лише 1/3 потреб освітян. Освіта і наука випали з переліку реальних пріоритетів уряду і з цього часу традиційно фінансувалися за залишковим принципом.

Певне зростання рівня фінансування освітньої галузі спостерігалось у 2005-2008 рр. і прямо корелювалося з економічним зростанням, коли бюджетні видатки на освіту становили понад 6% ВВП, а у 2009 і 2010 рр. сягнули понад 7%. [338, с. 81]. У посткризовий період ця цифра лише зменшилася: у 2011 р. на освіту виділили 6%, у 2012 р. – 6,5%, у 2013 р. – 6,4%, у 2014 р. – 6,4% ВВП. Водночас із року в рік спостерігається зростання державних витрат на освіту в абсолютних цифрах. За даними Державного комітету статистики, в абсолютному значенні фінансування освітньої сфери за період 2000-2010 рр. збільшилось у понад 11 разів, вищої школи в 10 разів. Державні витрати на освіту становили в 1999 р. становили 4,7 млрд. грн. (3,7% ВВП), в 2000 р. – 7,1 млрд. (4,2%), в 2001 р. – 9,6 млрд. (4,7%), 2002 р. – 12,3 млрд. (5,4%), 2003 р. – 15 млрд. (5,6%), 2004 р. – 18,3 млрд. (5,3%), 2005 р. – 26,8 млрд. (6,1%), 2006 р. – 33,8 млрд. (6,2%), 2007 р. – 44,3 млрд. (6,2%), 2008 р. – 61 млрд. (6,4%), у 2009 р. 66,8 млрд. (7,3%), у 2010 р. – 79,8 млрд. (7,4%), в 2011 р. – 79,4 млрд. (6%), 2012 р. – 92,1 млрд. (6,5%), 2013 р. – 93,1 млрд. (6,4%) [266, с. 56].

У 2014-2019 рр. освітні витрати уряду постійно зростали в абсолютних цифрах (у грн.) – 2014 р. – 100,1 млрд., 2015 р. – 114,2 млрд., 2016 р. – 129,4 млрд., 2017 р. – 168,6 млрд., 2018 р. – 221,9 млрд., однак у реальності через падіння ВВП і інфляцію відбулося фактичне зменшення рівня державного фінансування галузі.

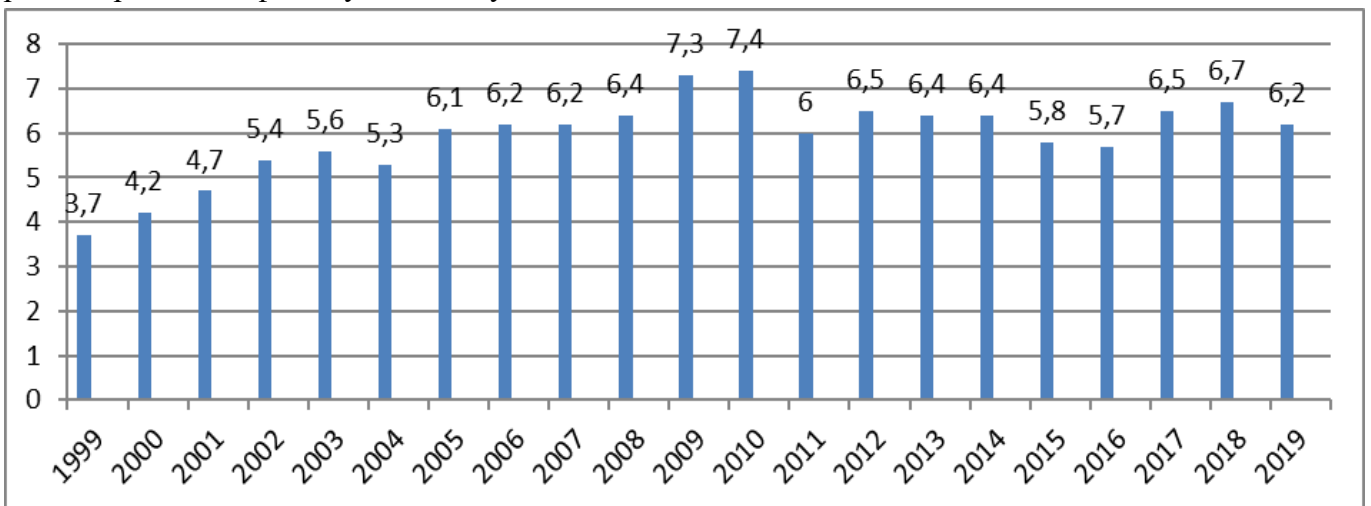


Рис. 2.8. Державне фінансування освітньої сфери в Україні у відсотках до ВВП

Так якщо у 2012-2013 рр. частка видатків на освіту у структурі державних витрат становила 20,6-20,9%, то у 2014 р. – 19,1%, 2015 р. – 16,8%, 2016 р. – 15,5%. У подальшому відбулося їх зростання до 16,8% у 2017 р. і 17% у 2018 р., що було пов'язано із наближенням чергового електорального циклу.

Скорочення фінансування вищої освіти виявилось ще більшим, ніж освітньої сфери в цілому, і становило понад 25% – з 2% ВВП у 2013 р. до 1,4% ВВП у 2017 р. При цьому власне державні витрати зменшились з 1,4% до 1,1% ВВП. Частка видатків на вищу школу у структурі державних витрат також зменшилась: 2012-2013 рр. – 6%, 2014 р. – 5,4%, 2015 р. – 4,6%, 2016 р. – 4,2%, у

2017 р. – 3,7%. Уряд обмежував зростання витрат на підготовку кадрів та підвищення кваліфікації, переклав на вищі більшу частину витрат на комунальні послуги, майже не фінансував університетську науку. Зменшення фінансування обґрунтовувалося неефективністю бюджетних витрат у галузі і низькою якістю менеджменту у вишах. Паралельно через демографічну і економічну кризи значно зменшились надходження з приватних джерел.

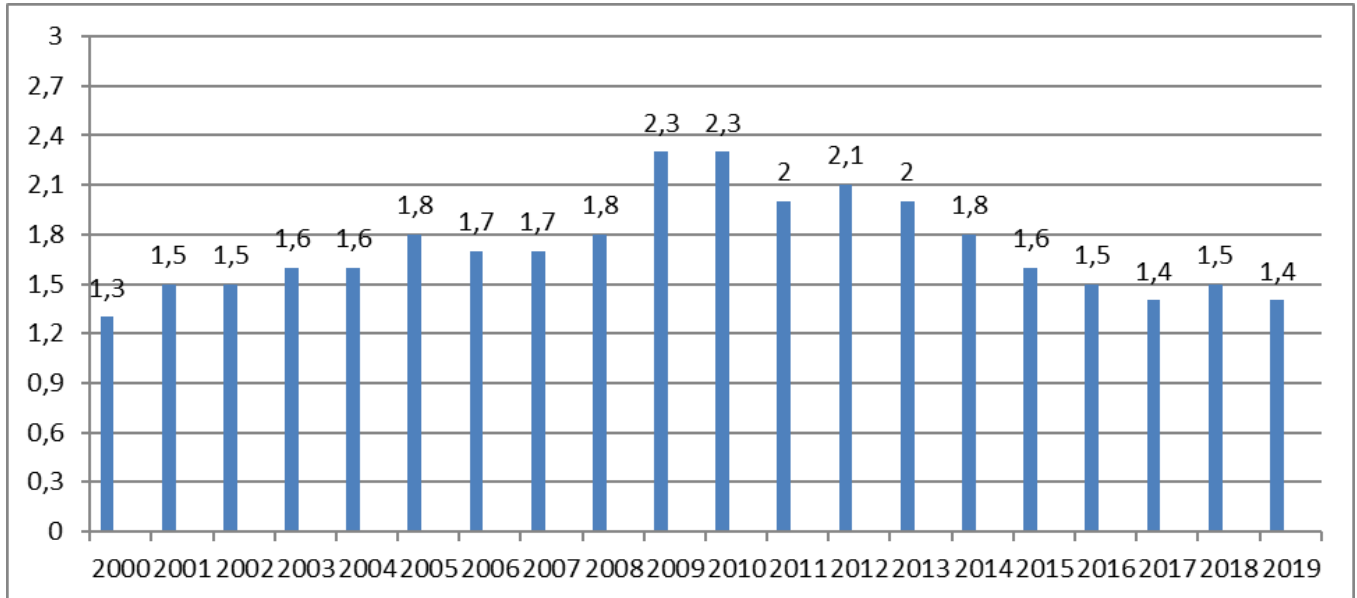


Рис. 2.9. Частка витрат на вищу освіту у відсотках до ВВП

Проте зростання цих показників зумовлено насамперед підвищенням оплати праці у галузі та тарифів на комунальні послуги, а не збільшенням фінансування досліджень у ВНЗ чи капітальних витрат. Динаміка свідчить про певну стабілізацію їх рівня у 2015-2018 рр. після різкого падіння, однак попри це даний рівень не вирішує існуючі проблеми галузі.

Стабілізація витрат, що спостерігається останніми роками, у поєднанні зі збільшенням сектору платної освіти, з одного боку, свідчить про небажання державної влади нарощувати рівень бюджетних витрат на освіту, розгляд нею існуючого рівня фінансування галузі як прийняттого, а з іншого – про її прагнення перекласти значну частину освітніх витрат на студентів та їх батьків, що означає прихильність влади до політики комерціалізації вищої освіти. Якщо на Заході політика комерціалізації державного сектору вищої освіти проводилася вивірено, маючи метою підвищення якості освітніх послуг, то в Україні входження вищої школи в ринок відбулося адміністративно-командними методами в режимі «шокової терапії» – відносно швидко, несистемно, за відсутності чіткої нормативно-правової бази – і здійснювалося на принципах приведення у відповідність до фінансових можливостей держави. Фактично пріоритетом за мовчазної згоди, а останнім часом і стимулювання держави став самостійний пошук ВНЗ альтернативних джерел фінансування, які мали компенсувати зниження рівня бюджетних асигнувань.

При цьому підвищення конкурентоспроможності та якості освіти відходило на другий план у діяльності ВНЗ. Структура витрат українських вишів яскраво відображає кризовий стан галузі. Основні статті видатків їх бюджетів спрямовані не на підвищення якості освіти, а на поточні потреби. До 90% витрат ВНЗ складає фонд заробітної плати, оплата комунальних послуг, стипендіальний фонд і утримання інфраструктури. Попри всю суспільну важливість освіти, оплата праці викладачів ВНЗ традиційно залишається низькою і ніколи протягом періоду незалежності не перевищувала середню в державі. До того ж, її рівень визначається централізовано і жодним чином не пов'язаний з якістю викладання чи результативністю наукової роботи.

Опосередкованим доказом реалізації державою стратегії комерціалізації вищої освіти є зміни у структурі державних витрат на освіту. Якщо у 2012-2013 рр. на сектор вищої освіти припадало 28,4-28,9% всіх освітніх витрат, то у 2014 р. – 28,3%, 2015 р. – 27,1%, 2016 р. – 27,2%, 2017 р. – 21,8%. У той же час пріоритет надавався середній освіті. Частка цього рівня у структурі освітніх витрат постійно зростала: 42,4% у 2014 р., 43,5% у 2015 р., 43,7% у 2016 р., 47,5% у 2017 р.

В умовах економічної стагнації ані держава, ані бізнес не спроможні інвестувати значні кошти у розвиток науки. Збільшенню інвестицій у НДДКР також не сприяє сировинна орієнтованість експорту вітчизняної продукції. У цілому вітчизняна економіка характеризується низьким рівнем доданої вартості, наукоємності, а, отже, не може масово впроваджувати результати НДДКР, зокрема інноваційні продукти та технології – вони їй просто не потрібні. Як наслідок, рівень наукоємності ВВП України за останні 25 років зменшився у понад 5 разів.

Рівень наукоємності ВВП УРСР наприкінці 1980-х рр. був співставним з аналогічними показниками промислово розвинутих країн, більш того – випереджав рівень США, Німеччини, Франції, Великої Британії та Італії. Однак у 1990-2018 рр. відбулося радикальне скорочення показника з 3,05% до 0,54% ВВП. Для порівняння, розвинуті країни з метою підтримання власної конкурентоспроможності і створення нових технологій інвестують в науково-технічну сферу у декілька разів більше: Ізраїль – 4,6%, Південна Корея – 4,5%, Швеція, Фінляндія, Данія, Японія, ФРН – 3-3,2%, США – 2,8%, Китай – 2,1%, Канада та Велика Британія – 1,6%, ЄС-28 – 2%.

Відповідно, зменшується державна підтримка науки. Рівень державного фінансування науки жодного разу не перевищував 0,5% ВВП, а у 2015-2017 рр. він був найнижчим за останні 20 років і становив 0,2-0,25%. За висновками експертів ЮНЕСКО, якщо країна не виділяє на НДДКР хоча б 1-1,5% ВВП, то починається руйнація не тільки наукової інфраструктури, а й економіки. Оскільки наука давно вже перетворилась на виробничу силу, науковий потенціал не можна вилучати з промислового процесу. На цьому фоні розміри фінансування вітчизняної науки свідчать, що в Україні ця галузь фактично знищена та функціонує лише як атрибут державності. Можна констатувати, що нині галузеву та заводську науку практично ліквідовано, а академічна та університетська – перебувають у глибокій кризі.

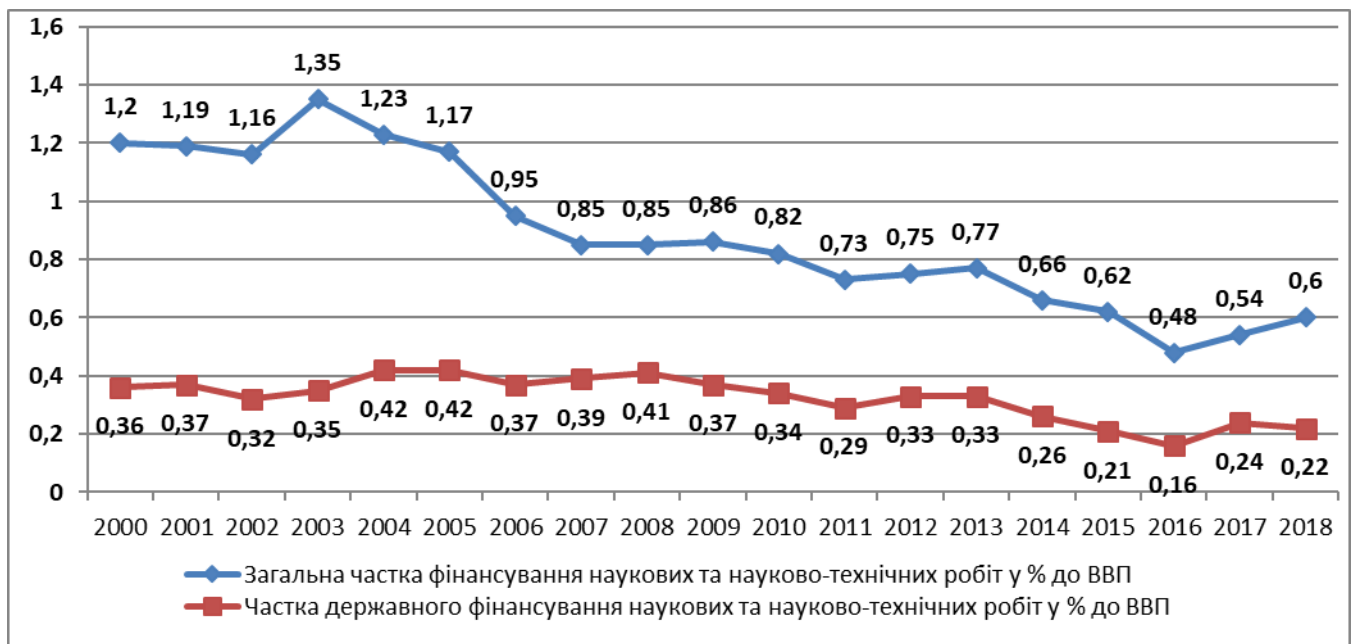


Рис. 4. Динаміка фінансування науки в Україні ВВП у 2000-2018 рр. у % до ВВП

Система державного фінансування української науки не орієнтована на одержання кінцевого прикладного результату, а саме виконання більшості НДДКР припиняється на завершальних, найбільш ресурсномістких етапах. Бюджетні кошти розпорюшуються між 28 розпорядниками, що зумовлює неефективність управління наукою. Понад $\frac{3}{4}$ наукового бюджету країни спрямовується на підтримку діяльності НАН України та 5 галузевих академій (медичної, аграрної, правової, педагогічної, мистецької). При цьому обсяг фінансування, що виділяється урядом, не покриває навіть їх мінімальні потреби. Значна частина цих коштів витрачається не на наукові проекти чи нове обладнання, а на утримання будівель, оплату комунальних послуг.

Суттєво відрізняється і структура фінансування НДДКР. У країнах Західної Європи, Японії, Південній Кореї та США частка підприємницького сектору у фінансуванні наукових досліджень становить понад 60%. На відміну від них, в Україні спостерігається низький рівень залучення бізнесу до фінансування науки, а головним замовником НДДКР де-факто залишається держава.

За останнє десятиріччя попри наслідки фінансової кризи 2008-2009 рр. витрати на НДДКР у світі зросли більше, ніж у 2,8 рази, а їх частка у світовому ВВП зросла з 1,97% у 2006 р. до 2,3% у 2018 р. З 2000 р. кількість дослідників у світі зросла на 40%. На жаль, в Україні за останні 20 років динаміка у науковій сфері є негативною. Так, якщо у 1990 р. чисельність дослідників, задіяних у НДДКР, становила 313 тис. осіб, то у 2018 р. вона зменшилась до 59,5 тис. – в понад 5 разів. При цьому у країні з 1991 р. зростає кількість докторів наук: 1991 р. – 8,13 тис. осіб, 2000 р. – 10,3 тис., 2010 р. – 14,4 тис., 2018 р. – 17,2 тис. [546, с. 65].

Університетська наука також перебуває у кризі. У 2014-2018 рр. на її розвиток спрямовувалося лише 10% від загальному обсягу витрат уряду на підтримку науки – 400-600 млн. грн. Це становило приблизно 2,5% від бюджетних асигнувань на утримання державних вишів. Для порівняння, в країнах Західної Європи та США цей показник у середньому складає 25-30%, а у Швеції, Швейцарії, Великій Британії, рівень витрат на дослідження перевищує 45%, що дозволяє вишам цих країн бути провідними центрами досліджень та інновацій та вносити відчутний внесок у конкурентоспроможність національних економік.

Таким чином, попри формальну рівність усіх секторів НДДКР, вузівська наука в Україні залишається у дискримінаційному становищі. На відміну від академічного сектору, виші не отримують від держави базового фінансування для своєї наукової діяльності і можуть претендувати лише на конкурсне фінансування від МОН.

Протягом останнього десятиліття уряд декілька разів намагався вирішити проблему посилення наукової функції вишів. Першою такою ініціативою стала Державна цільова науково-технічна програма «Наука в університетах» 2008-2012 рр. (постанова КМУ №1155 від 19 вересня 2007 р.). Вона передбачала значні бюджетні інвестиції (орієнтовно 478 млн. грн.) та не менш амбітні завдання – оновлення 20% матеріально-технічної бази вишів і створення науково-навчальних центрів при дослідницьких університетах. Однак, подальші кроки з її реалізації засвідчили брак політичної волі. Протягом 2009-2010 рр. програма виконувалася лише на 15%. Створення ж науково-навчальних центрів не отримало фінансової підтримки з боку держави (Моніторинг, 2014). У жовтні 2012 р. термін її дії був продовжений до 2017 р., однак її фінансування практично повністю припинилося. В умовах соціальної кризи, що почалася наприкінці 2013 р., під час оптимізації бюджетних витрат постановою уряду від 5 березня 2014 р. її виконання було достроково припинено.

Іншою кроком у цій сфері стала практика надання урядом провідним вітчизняним вишам статусу «самоврядного (автономного) дослідницького ВНЗ» (постанова КМУ №163 від 17 лютого

2010 р.). У 2009-2010 рр. такий статус був наданий 14 вишам ВНЗ на 10 років. Він передбачав ширші права та додаткове фінансове забезпечення науково-дослідницької діяльності.

Новий закон «Про вищу освіту» (2014 р.) скасував стару постанову КМУ щодо статусу дослідницького університету, однак передбачив можливість отримання вишами такого статусу. Відповідно до закону, уряд мав розробити нову постанову, яка б урегулювала це питання. До тепер цього не зроблено.

На початку 2018 р. новостворена Національна Рада з питань розвитку науки та технологій за ініціативи МОН прийняла рішення про початок проведення атестації наукової діяльності вишів. Ті з них, які успішно пройдуть відбір, отримуватимуть від держави протягом 5 років базове фінансування НДДКР. Експерти будуть оцінювати не загальноінституційний потенціал ВНЗ, а окремі напрямки досліджень.

22 серпня 2018 р. уряд своєю постановою схвалив порядок атестації наукової діяльності вишів, що має стати важливим кроком на шляху запровадження базового фінансування науки в університетах. Відповідно до документу, експертні групи при МОН будуть оцінювати виші за 7 напрямками досліджень – аграрні науки та ветеринарія; воєнні науки та національна безпека; гуманітарні науки та мистецтво; суспільні науки; біологія та охорона здоров'я; математичні та природничі науки; технічні науки. Результати оцінювання будуть використовуватись при визначенні та розподілі державних видатків на науку.

Старіння матеріально-технічної бази та дослідницького інструментарію вишів вкрай негативно впливає на їх науковий потенціал. З понад 280 діючих ВНЗ реальні наукові дослідження проводять лише трохи більше половини. У приватних вишах науки практично немає. Згідно з даними Державної служби статистики, від усього об'єму НДДКР у країні на вузівський сектор припадає лише 11% досліджень у фундаментальній сфері та 15% у прикладній. Така ситуація дисонує з тим, що у вищій школі працює 81% кандидатів і 90% докторів наук, наявних в Україні.

Науково-дослідницьку діяльність у ВНЗ чітко можна поділити на дві сфери – кафедральну науку та дослідження на замовлення. Перша є обов'язком викладачів як науково-педагогічних працівників і передбачає публікацію у фахових журналах 1-2 статей на рік, участь у наукових конференціях. В цілому ця вимога не виконує покладене на неї завдання – стимулювати до якісної дослідницької роботи, оскільки вона не прив'язана до розміру оплати праці. В інституційному середовищі вітчизняних ВНЗ заняття наукою часто виступає у якості хобі викладачів, слугує скоріше цілям отримання наукових ступенів, ніж науковому прогресу як такому.

Сектор досліджень на замовлення у вишах представлений НДДКР, які виконуються за кошти державних відомств, компаній і приватного бізнесу. Як зазначалося, державне фінансування вузівської науки в Україні досить обмежене і концентрується у групі провідних класичних і технічних вишів. Великі державні і приватні компанії також традиційно тяжіють до співпраці з провідними ВНЗ. Однак сьогодні через низький дослідницько-інноваційний потенціал вітчизняні виші здатні виконувати не більше 5-10% наукових замовлень реальної економіки.

За кількістю зайнятих освіта є найбільшою галуззю соціальної сфери і другою після промисловості в економіці. У 2014-2015 рр. під впливом демографічної та економічної криз чисельність працівників вищої школи зменшилася майже на 20% (з 200 до 164 тис. чол.) Оплата праці викладачів ВНЗ традиційно залишається невисокою. За даними Держслужби статистики України, з 20 видів і підвидів економічної діяльності освіта посідає 14 місце за рівнем середньої заробітної плати. Частка пенсіонерів серед працівників вищої школи сягає 25%, що є найбільшим відповідним показником серед усіх видів економічної діяльності.

На відміну від європейських країн, в Україні досі не сформований на нормативно-правовому рівні і не функціонує механізм залучення бізнесу до фінансування вищої освіти. В Україні така модель співпраці освіти, науки та бізнесу не прижилася, що зумовлено як низьким рівнем наукоємності національної економіки, так і основними джерелами рентних доходів, на які орієнтуються олігархічні групи. По-перше, у галузевій структурі вітчизняної економіки переважають сировинні виробництва III-IV технологічних укладів (металургія, хімія, машинобудування, енергетика), а також АПК з низькою доданою вартістю. Отримання доходів у цих галузях залежить не від інноваційної діяльності, а від світової кон'юнктури. У той же час частка високотехнологічних галузей протягом всього періоду незалежності постійно знижувалась. Це стримує ріст попиту на висококваліфікованих фахівців і нові знання вищого рівня. Україна стабільно втрачає науковий потенціал, а застаріла галузево-виробнича структура лише збільшує відставання від розвинутих країн.

Всі ці обставини призводять до низької зацікавленості бізнесу в інвестуванні в освіту та науку. В Україні приклади активної співпраці вишів та великих корпорацій поодинокі. Програми співпраці з технічними ВНЗ мають групи «СКМ» (вугільна галузь), «DF Group» (хімічна галузь), «Інтерпайп» (гірничодобувні і металургійні підприємства). Малий, середній бізнес через постійну зміну «правил гри» і дефіцит фінансових ресурсів також практично не створює попит на наукову продукцію, обмежуючись наданням вишам можливостей для проходження студентами практики. У бюджеті вищої школи кошти, отримані від співпраці з бізнесом, складають менше 2%.

Університети так і не стали ефективними інноваційними платформами, які б виступили драйверами економічного, технологічного, соціального розвитку країни і місцевих громад, забезпечили науково-технічну підтримку перспективних галузей. Серед причин такої ситуації – неререформованість вишів, їх низька дослідницько-інноваційна спроможність, невеликий попит на наукову продукцію всередині країни, відсутність державної політики підтримки інновацій.

До нещодавнього часу у системі вищої освіти України діяла кошторисна модель розподілу бюджетних ресурсів між вишами, успадкована від радянського періоду. У її рамках, фінансуючи освіту, уряд не замовляє конкретні освітні послуги, а щороку виділяє за залишковим принципом певну суму коштів на утримання державних вишів з їх інфраструктурою, які мають обслуговувати частину населення. В основі визначення обсягів державного фінансування вишів на новий рік був принцип «від рівня, досягнутого у минулому році», який на практиці ігнорував недофінансування попереднього року. За умов дефіциту державних фінансів та надмірної подрібненості вузівської мережі процес складання бюджетів вишів відбувається «не знизу» (від потреби закладу), а «згори» (від можливого за даних умов), що фактично нівелює можливість фінансової автономії вишів. Сам же бюджетний процес є непрозорим як для керівників вишів, так і для громадськості.

На зміну системі централізованого планування підготовки фахівців на початку 2000-х рр. був запроваджений більш гнучкий механізм державного замовлення на їх підготовку. Але в умовах перехідної економіки виявилось, що досить важко забезпечити оптимальний і прозорий процес формування обсягів, структури та розподілу між вушами державного замовлення. Фактично, воно перетворилося на «замовлення» самих вишів, і не стало, як це передбачалося, відображенням реальних потреб споживачів (роботодавців, суспільства та держави).

Об'єми держфінансування у цій моделі визначаються відповідно до кількісних нормативних показників ВНЗ (чисельності студентів і викладачів у відповідному році) і не пов'язані з якісними показниками діяльності ВНЗ. До основних вад кошторисного механізму державного фінансування ВНЗ в Україні можна віднести такі:

- 1) планування фінансування здійснюється від плану видатків попереднього року, фактичний рівень якого, враховуючи інфляцію і хронічний дефіцит держбюджету, щороку зменшується;
- 2) надходження бюджетних коштів у ВНЗ організовується щомісячно (відповідно до розпису асигнувань бюджету), тому нерівномірний розподіл надходжень до бюджету, призводить до нестабільного і несвоєчасного фінансування навчальних закладів;
- 3) розподіл бюджетних коштів за статтями бюджетної класифікації дотримуючись принципу цільового використання не дає можливості здійснювати маневрування ресурсами (переносити кошти зі статті на статтю рішенням вченої ради ВНЗ);
- 4) збільшення контролю за витратами державних ВНЗ перед фінансовими інституціями призводить до обмеження самостійності ВНЗ;
- 5) виключне розміщення рахунків державних ВНЗ у держказначействі створює можливість уряду керувати надходженнями і об'ємами бюджетних коштів у ручному режимі, що також підриває самостійність ВНЗ.

Централізоване визначення норм співвідношення кількості студентів на одного викладача, оплати праці, забюрократизованість процедур фінансової діяльності і звітності вишів, фактичне привласнення державою позабюджетних коштів ВНЗ обумовлюють високий рівень їх залежності від держави. Такі системні вади створюють ситуацію, коли процедура отримання, об'єм, та динаміка державних коштів у багатьох випадках визначається ступенем лояльності ректорів до міністра. При цьому збільшується значення лобістського аспекту при розподілі бюджетних коштів між державними вишами.

Протягом 2000-2010-х рр. відбувається диверсифікація джерел фінансування вищої освіти. Крім державного фінансування, державні ВНЗ можуть отримувати додаткові фінансові ресурси у вигляді доходів від підприємницької діяльності. Вміння адміністрації ВНЗ знаходити приватні джерела і відтак зменшувати бюджетний тягар видатків на освіту розглядається МОН як один з головних показників ефективності його менеджменту. Основним альтернативним джерелом фінансових ресурсів є оплата студентами свого навчання. Плата за навчання (контрактна система) була введена в українських вишах у 1996 р., її частка у структурі доходів вишів протягом останніх 20 років стабільно зростає. Кількість студентів, що здобувають освіту платно, у 2008 р. складала близько 47%, у 2010 р. – 52,5%, а станом на початок 2014 р. збільшилась до 58,8% [443]. У 2016-2019 рр. частка «контрактників» у державних вишах становила 58-60%. Як наслідок, стабільно зростає частка плати за навчання у загальній структурі доходів ВНЗ.

Паралельно уряд з року в рік зменшує державне замовлення на підготовку спеціалістів у вишах. При цьому відбулись суттєві зміни й у структурі замовлення – пріоритет став все більше віддаватись інженерно-технічним і природознавчим спеціальностям, особливо ІТ-напрямам. Так, у 2012-2015 рр. більшість бюджетних місць виділено саме на технічні напрями підготовки, а 60% державного замовлення було сконцентровано у технічних ВНЗ. У 2016-2018 рр. ці напрямки вже становили приблизно 70% місць державного замовлення.

За структурою джерел фінансування державних вишів можна поділити на три основні групи: державні ресурси (40-42%), кошти місцевих і галузевих бюджетів на окремі навчальні програми і наукові проекти (2-3%), оплата навчання студентами (55-58%). Простежується чітка тенденція до збільшення питомої ваги приватних ресурсів у фінансуванні галузі. Підтвердженням цьому є той факт, що частка плати за навчання у бюджеті вищої школи протягом 2008 – 2018 рр. зросла з 40 до 58%. Для порівняння, дана частка у Канаді становить 20,5%, у США – 19%, Нідерландах – 17%, Великій Британії – 15%, Австралії – 13% [471, с. 69]. Треба констатувати, що приватні кошти в українській вищій освіті – це фактично повністю плата за навчання, у той час як в розвинених

країнах значна частина приватних ресурсів ВНЗ – це кошти бізнесу, вкладені в НДДКР, спонсорська допомога та доходи від інноваційної діяльності.

Після Революції Гідності уряди також опинились перед традиційною політичною дилемою у сфері вищої освіти останнього десятиріччя: більш-менш рівномірно розподілити наявне державне фінансування або сконцентрувати обмежені бюджетні ресурси на підтримці найсильніших ВНЗ. У цій ситуації влада обрала другий варіант і почала стимулювати конкуренцію між вишами. Ключовою інновацією тут стала зміна у 2016 р. механізму розподілу державного замовлення на підготовку фахівців. Відповідно до нових правил, виші отримали можливість претендувати на додаткові бюджетні місця (до 25%) залежно від кількості вступників та результатів їх ЗНО.

Запровадження механізмів конкуренції у цій сфері призвело до того, що найпопулярніші серед абітурієнтів навчальні заклади стали отримувати найбільше бюджетних місць і навпаки. Результати вступних кампаній 2016-2019 рр. засвідчили, що із заміною адміністративної системи розподілу бюджетних місць між вишами на більш конкурентну рух абітурієнтів з високими балами ЗНО і відповідно державних фінансів у галузі стали все більше концентруватися у трьох регіонах – Києві, Харкові та Львові. На ці три університетські центри у 2016-2018 рр. припадало понад 50% місць державного замовлення. Водночас дніпровські та одеські виші, не витримавши конкуренції, у цей період втратили до 30% бюджетних місць і студентського контингенту.

Уряд О. Гончарука, сформований у серпні 2019 р., спираючись на неоліберальні підходи, запровадив з 1 січня 2020 р. реформу державного фінансування вишів. В основу нової формули розподілу бюджетних ресурсів у галузі був покладений принцип «за показниками діяльності». Так уряд відв'язав розмір державного фінансування ВНЗ від чисельності його контингенту студентів-бюджетників. З літа 2020 р. цей показник буде визначати лише 80% фінансування від держави, ще 20% надаватимуться на підставі показників ефективності. Надалі розподіл державного коштів між вишами визначатиметься 6 показниками – 1) контингент студентів (вага показника зменшиться з 80% до 50% протягом наступних років), 2) масштаб ВНЗ (стимул до укрупнення), 3) регіональний коефіцієнт, 4) працевлаштування випускників, 5) обсяг фінансових ресурсів, отриманих ВНЗ від НДДКР для бізнесу та міжнародних грантів; 6) позиції у міжнародних рейтингах.

Болонський процес, до якого Україна приєдналась у 2005 р. у вітчизняних реаліях набув рис імітації освітніх реформ. Наслідуючи лише його зовнішні ознаки (ECTS, двоциклову модель, європейський додаток до диплому), вітчизняні урядовці дуже часто забувають про необхідність запровадження якісних змін в освітній сфері, які зрештою мають сприяти досягненню головної мети Болонського процесу – підвищенню міжнародної конкурентоспроможності вищої школи. Мова йде перш за все про підвищення якості викладання та досліджень, стимулювання міжнародної академічної мобільності та співпраці, спрощення процедур визнання зарубіжних дипломів, реформування системи акредитації на громадських засадах, залучення до процесу управління освітою всіх зацікавлених партнерів. Одні лише структурні зміни без якісних перетворень не призводять до підвищення якості освіти, а тому виявляються неефективними.

За 15 років, яке пройшло з Бергенської конференції європейських міністрів, Україна зробила основні кроки з реалізації завдань Болонського процесу, досягнувши прогресу в реструктуризації національної системи вищої освіти. За цей час при Міністерстві освіти і науки України була створена група супроводу Болонського процесу (2006), запроваджено кредитно-трансферну систему ECTS і переведено навчальний процес на двоциклову систему підготовки (2006-2007), вітчизняний уряд став членом Європейського реєстру забезпечення якості (2008), Всеукраїнська студентська рада стала кандидатом у члени Союзу студентських спілок Європи, впроваджено

додаток до диплому про вищу освіту європейського зразка (2010), затверджено Національну рамку кваліфікацій (2011), запущено Національне агентство з забезпечення якості вищої освіти (2018).

Слід відзначити, що приєднання до Болонського процесу значною мірою зумовлювалося політичними міркуваннями, які були пов'язані з євроінтеграційними прагненнями суспільства. Основною причиною відсутності позитивних виявів сам характер реалізації реформ. У процесі реалізації Болонської декларації вітчизняні можновладці, керівництво МОН робило акцент на відповідності виключно зовнішнім, а не внутрішнім характеристикам європейської вищої освіти. Це проявилось у механічному, формальному перенесенні болонських принципів у вітчизняну освітню сферу без відповідного аналізу ризиків, надання фінансової підтримки. Тому й не дивно, що вони не дали очікуваного ефекту у вигляді підвищення міжнародної конкурентоспроможності національної вищої школи та якості освіти.

Висновки до розділу 2

Від самого початку політична кон'юнктура впливала на розвиток університетів. Виникнувши в системі церковних шкіл і володіючи значним суспільно-політичним потенціалом, університет відразу ж вступив у складну мережу зв'язків з центральною, місцевою владами, католицькою церквою. В умовах розпорошення політичної влади в середньовічному суспільстві між декількома центрами університети зберігали високий рівень інституційної автономії.

Академічні права, свободи стали результатом не академічних досягнень освітніх корпорацій, а політичної лояльності і служби політичним інтересам держави і церкви. На цьому етапі держава в умовах наявності конкуренції з боку інших соціальних суб'єктів підтримувала з університетами відносини партнерства, вбачаючи в них потужних інтелектуальних союзників. При цьому якщо церква, будучи зацікавлена у збереженні наявного суспільного порядку, всіляко чинила опір освітнім інноваціям, то держава, навпаки, значною мірою виступала ініціатором модернізаційних змін в університетській освіті, прагнучи забезпечити потреби власного адміністративного апарату та соціальні потреби зростаючих міст. Реформація та Вестфальський мир 1648 р. призвели до виникнення національної держави. Відносини партнерства трансформувалися у патронат, за якого університети зберігали значний рівень автономії і функціонували поза державним апаратом. Водночас вони стали більш залежними фінансово від держави, а відтак, більш орієнтованими на державні потреби. Велика Французька революція та наполеонівські війни на початку XIX ст., знищивши феодальний порядок, остаточно нівелювали університетські привілеї та автономію. У результаті відбулося одержавлення освітньої сфери, а університети стали частиною державного апарату, що означало встановлення відносин патерналізму. Держава, перетворившись на головне джерело фінансування, стала визначати стратегію розвитку, зміст освіти та структуру вищої школи, зобов'язавши її підтримувати національну культуру і державність. Таким чином, вища школа, пройшовши у своїх відносинах з державою послідовно такі етапи як партнерство – патронат – патерналізм, перетворилася в державно-керовану інституцію.

Широкі демократичні рухи, НТР, становлення держави загального добробуту на Заході у другій половині XX ст. зумовили демократизацію вищої освіти, що втілювалося передусім в її масовізації. Пов'язана з цим модернізація вузівських систем в різних країнах здійснювалася різними шляхами в залежності від політичних умов, стану державних фінансів, ідейних орієнтацій урядовців. Найбільш поширеною стратегією такого переходу стала експансія державного сектору, характерна для Франції, Німеччини, країн Скандинавії, США і Великої Британії в 1960-1970-х рр. За цієї стратегії держава бере на себе основний фінансовий тягар, а сама вища освіта розглядається як суспільне благо. Її повною протилежністю стала стратегія розвитку приватного сектору вищої освіти. Вона застосовувалася в тих країнах, де з тих чи інших причин держава не мала достатніх ресурсів для розширення доступності вищої освіти, а тому ця проблема вирішувалася за допомогою курсу на приватизацію системи вищої освіти (Японія, Південна Корея, Чилі, Польща).

Наприкінці XX ст. досить поширеною також стала стратегія комерціалізації державного сектору вищої освіти, за якої студенти та їх батьки мали покривати частину витрат вищої школи через плату за навчання. При цьому державні вузи значною мірою діють як академічні підприємства, але залишаються агентами держави. Така стратегія реалізовувалася у США та Великій Британії за часів правління Р. Рейгана і М. Тетчер, в сучасних Канаді, Іспанії та Італії. Модернізованою версією цієї стратегії стала успішна практика англосаксонських країн (Велика Британія, Австралія та Нова Зеландія) введення гнучких механізмів відшкодування державі випускниками вартості їх навчання після працевлаштування. Враховуючи кризові соціально-

економічні умови та стрімке зростання попиту на вищу освіту з боку населення українська влада де-факто обрала стратегію комерціалізації вищої освіти, що відображається у зменшенні частки студентів, що навчаються за державним замовленням та збільшенні частки приватних джерел фінансування у системі вищої освіти. Вища освіта в Україні все більше розглядається як змішане благо, за яке потрібно платити. Вирішення основних проблем модернізації української вищої школи на сучасному етапі – недостатній рівень автономії та фінансування, нерівноправність державного і приватного секторів, оптимізація мережі та велика деконцентрація управління, комерціалізація – лежить не стільки в економічній площині, скільки у політичній, тобто потребує політичної волі правлячої владної команди. У тих випадках, коли така воля наявна (оптимізація мережі та велика деконцентрація управління), спостерігається повільне, але поступове вирішення проблеми. В інших – її відсутність є основним гальмом позитивних зрушень та опосередковано свідчить про зацікавленість влади у збереженні існуючого стану.

Процеси демократизації вищої освіти у другій половині ХХ ст. також супроводжувалися децентралізацією управління, що розглядалася як один з найбільш ефективним інструментів забезпечення автономії вишів та підвищення якості освіти. Світовий досвід пропонує три моделі децентралізації управління вищою освітою. Згідно з першою, повноваження перерозподіляються між міністерством освіти та його регіональними адміністраціями – відбувається деконцентрація ресурсів в межах державно-управлінської системи. Друга модель передбачає делегування ресурсів і повноваження представницьким асоціаціям вишів. Роль міністерства обмежується формуванням загальної стратегії розвитку, підтримкою групи найкращих ВНЗ, пріоритетних напрямків НДДКР.

Третя модель передбачає делегування повноважень на найнижчий можливий рівень – рівень ВНЗ. Виші отримують адміністративну незалежність і фінансову відповідальність, що змушує їх інтенсифікувати контакти з регіональною економікою і ринком праці. На нашу думку, найкращою моделлю децентралізації для України є третя, що передбачає делегування ресурсів і повноважень на рівень ВНЗ. Інструментом запровадження цієї моделі в Україні могла б запровадження широкою інституційної автономії ВНЗ на законодавчому рівні, а також практика надання певним ВНЗ статусу самоврядних дослідницьких ВНЗ.

У цьому зв'язку великі сподівання покладаються на новий закон про вищу освіту, ухвалений Верховною Радою 1 липня 2014 р. Ідеологія цього документу, політичний курс урядів протягом 2014-2019 рр. дають підстави стверджувати, що влада рухається у цьому напрямі. Зменшення ролі МОН як адміністратора освітньої сфери та автономізація вишів покликані забезпечити подальшу модернізацію галузі та підвищення якості вищої освіти.

Сучасний етап освітньої модернізації докорінно відрізняється від реформ попередніх років, оскільки метою нинішніх реформаторів є не вдосконалення централізованої, значною мірою пострадянської моделі управління вищою школою, а її заміна на децентралізовану ринкову модель функціонування галузі, в якій ринок та персоналізована відповідальність вишів за результати своєї діяльності виступатимуть двигунами модернізації, а держава відіграватиме роль помічника. Складність реалізації сьогоденної реформи як раз і полягає у прагненні повністю змінити закостенілі організаційні схеми та розподіл повноважень у галузі, що природно викликає опір зацікавлених груп, яким вигідні існуючі «правила гри». Тому успішність реформування буде безпосередньо залежати від твердості та послідовності політичного курсу на зміни.

РОЗДІЛ 3. ПОЛІТИЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ: ДЕРЖАВА, РИНОК ТА МІЖНАРОДНИЙ КОНТЕКСТ

3.1. Політичний режим як чинник розвитку вищої школи

Функціонування та модернізація освітньої системи завжди є соціально детермінованим, оскільки її розвиток тісно пов'язаний з еволюцією суспільства. Цілі та завдання науки, навчання та виховання завжди відображають конкретно-історичні умови суспільного життя, виклики, на які доводиться відповідати конкретній спільноті. Тому розвиток освіти без урахування мегатенденцій суспільного життя є апіорі неможливим. Як з цього приводу зазначає Дж. Дьюї, «система освіти не змінюється сама, її змінюють люди. Освіта як процес не може мати цілі, їх мають люди – учні, батьки, вчителі, політики – та структури, які вони створюють» [172, с. 14]. Вища школа у поєднанні своїх дидактичних, виховних і наукових можливостей володіє величезним потенціалом впливу на формування особистості, суспільних процесів, функціонування державної влади та гармонізації їх відносин. Цінність вищої освіти у суспільстві зумовлюється її здатністю генерувати позитивні зовнішні ефекти (екстерналії), реципієнтом яких стає не лише конкретна особистість, а й суспільство в цілому – підвищення освітньо-професійного та культурного рівнів суспільства, формування нормативної моделі особистості, сприяння соціальній мобільності та згуртованості, місцевому розвитку, прогресу наукової думки, технологій, стимулювання економічного зростання. Така велика зовнішня віддача від вищої школи, формує стійкий інтерес до її діяльності з боку різноманітних соціальних, політичних і економічних акторів, які прагнуть використати, впливати на її діяльність з метою досягнення власних цілей.

Інститут освіти формувався як засіб вирішення певних суспільних завдань, а тому він апіорі не є самодостатнім, значною мірою залежить від зовнішніх умов і інших суспільних сфер (право, політика, наука, економіка, виробництво). Розвиток і проблеми, особливо криза освіти, дуже часто зумовлені процесами в інших, пов'язаних з нею, сферах суспільства. Суспільні відносини є тим середовищем, з якого виникає та розвивається вся сукупність проблем системи вищої освіти. Зовнішнє середовище вишів складається з величезної кількості соціальних (етноконфесіональні та професійні групи), економічних (ринок, бізнес) і політичних (центральна, місцева влади, політичні партії, законодавство) інституцій. Зі зміною цих відносин змінюється і проблеми освіти.

Рушійні сили сучасних освітніх реформ є переважно зовнішніми по відношенню до освітніх систем. У формуванні освітньої політики вирішальну роль грають не внутрішні закономірності функціонування освітніх процесів, систем, а технологічний прогрес, вимоги ринку праці, процеси структурної перебудови національної економіки, соціальні проблеми та демографічні показники, дифузія культурних зразків, політичні пріоритети правлячої еліти в освіті, домінуючі світоглядно-ідейні орієнтації у політикумі, стан державних фінансів.

Безумовно, внутрішні закономірності розвитку знання, освітніх процесів також продовжують відігравати суттєву роль у функціонуванні освіти, проте ці ендогенні впливи неспівставні за темпами, масштабами і значущістю з інноваціями, які привносяться в освітню сферу суспільством ззовні. Іншими словами, освітня галузь зазнає дедалі більшого перетворюючого впливу суспільної сценорафії та динаміки.

В усі часи свого існування вища школа відчувала вплив, а іноді й тиск з боку влади. У будь-яких соціально-економічних і культурних умовах ця сфера виконує соціальне замовлення держави на формування певного типу особистості, що пояснює постійний інтерес влади до системи освіти. Освіта несе на собі відбиток змістовних компонентів політики – політичної свідомості відносин та

інститутів. Державна політика, політичні процеси стають причинами, чинниками та передумовами того чи іншого стану системи освіти. Система вищої освіти політично вразлива до дій внутрішніх і зовнішніх джерел. Причина вразливості – визначення цілей і засобів розвитку вищої освіти ззовні – правлячою елітою, а також значна залежність вишів від державного фінансування. Цілі освіти, які встановлюються владою на основі соціальних запитів і політичних пріоритетів, визначають її зміст, методи та засоби, оптимальна дія яких має забезпечити очікувані результати. Тому вища освіта завжди була ареною зіткнень різних соціальних, культурних, політичних і інших інтересів. Адже виші, акумулюючи знання та культурні коди, відтворюючи суспільний інтелект і свідомість, є активними учасниками процесу суспільного відтворення.

Проблеми науки, соціальної сфери та економіки, держави та політики, напряду пов'язані з характером мислення та світогляду, які формуються під час навчання. Освіта та політика, будучи всередині держави та соціуму, тісно взаємодіють. Освіта визначає якість політики, політичного процесу, формує культуру, світогляд пересічних громадян та еліти, задає їх ціннісні орієнтації. Політика у свою чергу визначає організаційні форми освіти, методи і принципи її управління та фінансування, впливає на зміст освіти, регулює освітню діяльність та статус освітніх інституцій. У освітній політиці завжди відображаються інтереси держави у сфері освіти, а також цілі, які лежать поза освітньою сферою – в економічній (економічний розвиток), соціальній (вирівнювання соціальної нерівності, боротьба з бідністю і дискримінацією), політичній площині (розширення електоральної бази, формування позитивного міжнародного іміджу, політична комунікація).

Політика як сфера діяльності та взаємодії соціальних груп і індивідів характеризується такою властивістю як інклюзивність – здатністю необмежено проникати в усі сфери суспільного життя. У цьому контексті система освіти, як і будь-яка інша складова соціальної інфраструктури, виявляє глибоку залежність від дій влади, продиктованих потребами сьогодення, інтересами модернізації галузі у майбутньому, а іноді й політичною чи електоральною доцільністю. Все це зумовлює проникнення політики у професійну сферу викладання та науки. Як слушно відзначає з цього приводу французький філософ Ж. Деріда, викладачу вищої школи, який суміщає процес пізнання та трансляції в суспільстві істини, у всі часи було складно відділити роботу в тій чи іншій дисципліні від роздумів про політичні та інституційні умови цієї роботи [153, с. 99].

Політизації діяльності вищої школи сприяє той факт, що правлячі кола часто розглядають освітні заклади як середовище та засіб контролю свідомістю, світоглядними орієнтирами, нормами поведінки молодого покоління. Навчання – це не лише передача соціального досвіду чи отримання професійних навичок, це також і засвоєння ідейних установок і цінностей, що слугують підтримці суспільного ладу. Тому освітня сфера опосередковано виявляє функціональну залежність від влади, а освітні реформи завжди мають політичний вимір. З цієї точки зору реформування освіти та розподіл освітніх благ між соціальними групами стають об'єктом і сферою реалізації політико-владних відносин.

Політичні детермінанти розглядаються як стимулюючий чинник формування та організації освітнього простору країни, рушійні сили реформування галузі. Вплив політичного контексту в умовах висування освітньої сфери на пріоритетні позиції у суспільному розвитку стає для неї фактором внутрішньої самоорганізації, модернізаційним імпульсом і є умовою еволюції самої системи освіти. Саме тому суспільні, зокрема й політичні зміни відкривають шлях інноваціям в освіті, викликають необхідність її реформування. Нерідко освітня політика, зміни нормативно-правової бази освітньої галузі стають «гарячими точками» публічної політики, предметом широких суспільних дискусій, оскільки освітня сфера зачіпає інтереси багатьох соціальних груп. Іноді політична доцільність може безпосередньо втручатися у діяльність освітніх закладів.

Красномовним у цьому зв'язку є приклад з історії: у 1862 р., коли у Північній Америці вирувала Громадянська війна між Півднем та Північчю, Кембриджський університет скасував професорство з американської історії на тій підставі, що кандидат, який претендував на цю посаду, був за своїми політичними поглядами унітаристом (прихильником єдності США). Британський уряд у цій війні підтримував Південні штати і відповідно сценарій розпаду США на два державні утворення.

Іншим прикладом прямого втручання політичних чинників у процеси реформування вищої школи є перша велика університетська реформа у Франції 1968 р. Після закінчення «студентської революції» і прийняття закону «Фора» почалося розукрупнення університетів. Так, у 1971 р. п'ять великих факультетів Сорбонни були трансформовані в 13 університетів, які отримали відповідну нумерацію. Вісім університетів залишилися у стінах старої Сорбонни, решта п'ять розташувалися в навчальних округах у пригороді Парижу. На думку багатьох експертів, зміни носили політичний характер. Занепокоєна після студентських виступів у травні 1968 р. присутністю у столиці Великої Сорбонни, яка налічувала 120 – 160 тис. студентів, влада вирішила послабити можливості великих університетів з їх численними кампусами впливати на політичні процеси, роз'єднавши їх на декілька невеликих університетів. Це сприяло б встановленню більш ефективного контролю над вищою школою та ускладнило б координацію дій студентського руху.

Сучасний стан та подальший розвиток систем вищої освіти зумовлюється низкою соціально-політичних чинників зовнішнього і внутрішнього змісту, конкретними соціальними умовами, в яких розвиваються національні освітні системи, а також характером протиріч всередині них. Державний лад, розстановка політичних сил, програми політичних груп, процеси міжнародної інтеграції впливають на зміни у системах освіти. Політичні рішення визначають перспективу розвитку галузі, спосіб та засоби реалізації окреслених стратегій і напрямів її реформування, критерії ефективності реформ. Як зазначається у Звіті міжнародної комісії з розвитку освіти ЮНЕСКО Е. Фора «Учитися, щоб бути. Світ освіти сьогодні і завтра» (1972), «аналіз показує, що вирішальну роль в освітніх реформах і виборі підходів до них відіграють суспільно-економічні чинники, підпорядковані у свою чергу політичним прагненням та рішенням і значною мірою ними керовані» [597, с. 37].

Інтереси суспільства і держави у сфері освіти не завжди збігаються з галузевими інтересами самої системи вищої освіти, а тому визначення напрямків розвитку і структури, змісту освіти не може замикатися в межах академічної спільноти й потребує політичного керівництва. З настанням Нового часу, що ознаменувався підпорядкуванням вищої освіти державному апарату, політичні чинники почали впливати на галузь найбільше. З цього часу держава стає гарантом якості освіти, регулятором її змісту та ідеологічної спрямованості, основним джерелом фінансових ресурсів. До основних політичних чинників модернізації вищої школи можна віднести 3 фактори: політичний режим, політичну ідеологію та бюджетну політику у галузі. Наприкінці ХХІ ст. з'явився чинник міжнародної інтеграції.

З утворенням у середині ХІХ ст. масових політичних партій та поширенням загального виборчого права освітні проблеми почали враховуватися у партійній політиці та електоральній боротьбі. У міжвоєнний період у передвиборчих програмах більшості партій Європи з'являються розділи, присвячені проблемам освіти. Піонером тут виступила Лейбористська партія Британії. У партійному статуті, прийнятому в 1918 р., лейбористи проголосили доступність освіти однією із п'яти стратегічних цілей партії. Політичні детермінанти впливають на функціонування вищої школи через урядову політику та політичні дискусії на трьох рівнях:

➤ **на рівні процесу і технологій:** визначення змісту та методів освіти через ухвалення навчальних планів, розробку та запровадження освітніх стандартів, рекомендацію підручників,

визначення пріоритетних напрямів НДДКР, визначення статусу освітян, вимог до їх кваліфікації. Освітні інституції презентують не увесь накопичений соціальний досвід і культурні практики, а здійснюють це вибірково. Зміст освіти розробляється у зовнішньому щодо ВНЗ середовищі та зумовлений конкретними потребами соціуму. Саме влада, виходячи з певних міркувань, визначає орієнтири у відборі навчальної інформації та визначенні її обсягу, інтерпретації для трансляції в навчальних аудиторіях чи розміщення у підручниках;

➤ **на нормативно-ціннісному рівні:** формування соціального замовлення на нормативну модель особистості, визначення пріоритетної концепції виховання та бажаних соціальних рис особистості, стандартів соціальної поведінки та мислення, сприяння патріотичному вихованню. Цілі, спрямованість освіти завжди тісно пов'язані з питаннями формування світогляду майбутніх громадян у відповідності з основами суспільно-політичного ладу країни. Політичне втручання у нормативно-ціннісний вимір діяльності освітніх інституцій має на меті підтримку громадянської єдності нації, стабільності та порядку шляхом прищеплення новим поколінням громадян єдиних світоглядних орієнтирів, системи соціальних ролей та ціннісних пріоритетів;

➤ **на рівні організаційних зв'язків:** держава визначає організаційні форми освіти, методи і принципи її управління, фінансування, регулює освітню діяльність та статус освітніх інституцій, розподіл влади як в середині ВНЗ так і між ним і уряду (ступінь автономії). У процесі взаємодії з суспільством держава забезпечує суспільний вибір у сфері освіти. Національні системи вищої освіти здійснюють свою діяльність за моделями, які для них пропонують політичні системи країн (політичні системи виражають свою владу через вибір серед альтернативних можливостей).

Історичний досвід доводить, що демократичний або авторитарний типи політичного устрою породжують відповідний характер освітньої політики, інфраструктури, ідеологічної спрямованості освітніх програм. Таким чином, можна стверджувати, що існує наступна закономірність у взаємовідносинах вищої школи та політичної системи: узгодженість між принципами організації політичного життя та засадами управління вищою школою. Неможливо відшукати приклади того, щоб у тоталітарній державі існувала демократично-ліберальна вища школа зі свободою вибору предметів, їх змісту, академічною автономією, множинністю світоглядних поглядів. І навпаки: у демократичній державі неможливе формування освітньої системи у вигляді самоорганізованої піраміди, діяльність якої залежала б від однієї особи – міністра освіти чи іншого політичного керівника, а реалізація освітньої політики була монополією держави.

Оскільки змістом викладацької діяльності є відбір, оброблення та передача знань, а не їх вироблення, то освітній процес більше, ніж науково-дослідницький, піддається адміністративно-політичному впливу. В основі методики викладання та організації навчального процесу лежить технологія управління процесом передачі соціального досвіду, яка визначається владною волею. Наукова діяльність як методологія, спосіб виробництва нового знання є більш об'єктивною, а тому менш залежною від політичної кон'юнктури, хоча і тут можливі втручання, оскільки влада має власні інтереси у сфері пізнання та мислення.

Політичний режим можна визначити як спосіб здійснення влади в суспільстві, що визначає характер політико-владних відносин, канали доступу до владних посад та методи управління суспільними процесами, розподілу ресурсів. Оскільки політико-владні відносини пронизують усі сфери суспільного життя, то їх зміна неминуче викликає функціональні, організаційні, ціннісні, кадрові зміни в інших сферах, зокрема в освіті. Вища освіта, будучи державно керованою інституцією, однією з перших відчуває зміну цих відносин, що пояснюється як відносинами патерналізму між державою та вищою школою, так і її великим соціально-проектним потенціалом. Знаходячись всередині державного організму (державний сектор) або під його пильним контролем

(приватний сектор), вища школа через урядову політику безпосередньо відчуває зміну тенденцій політичного життя країни. У цьому контексті принцип деполітизації вищої школи, що знайшов повсюдне закріплення в освітньому законодавстві, скоріше захищає її від втручання поточної політичної кон'юнктури, а не від впливу зміни політичного режиму чи серйозного коригування політичного курсу в межах існуючого ладу. Тому всі значимі зміни політичного курсу неодмінно відображаються на ідеалах і цілях системи освіти.

Вища школа зберігає нейтралітет щодо поточних політичних дискусій, боротьби приватних і вузькопартійних інтересів, але не може залишатися осторонь провідних тенденцій та актуальних проблем суспільного життя, від яких залежить вектор розвитку країни, її місце у ньому. Політичні режими, що розглядають в якості пріоритету стабільність керованих суспільств, формують і відповідну освітню систему, що відтворює існуючий соціальний порядок. Як наслідок вища школа, будучи одним з механізмів соціального відтворення, розподілу (владних) ресурсів серед соціальних груп чи не дзеркальним чином відтворює структуру сформованих інститутів влади.

Будь-який політичний режим прагне до стабільності, а отже, природно зацікавлений у відтворенні соціального порядку, що сприяє його стабільному функціонуванню та ефективному управлінню. Успішне функціонування політичної системи, незалежно від її типу – демократії чи автократії – потребує відповідного політико-культурного підґрунтя, що зумовлює необхідність втручання у сферу духовного виробництва суспільства. Держава через корекцію освітніх програм і на основі введення нових дисциплін здатна впливати на форму знань по відношенню до природи суспільства, політичного ладу, розвивати види соціальної регуляції, формувати суспільні ідеї, почуття та відносини, і тим самим змінювати політичний клімат у суспільстві. Подібне втручання в навчально-виховний процес дає довгостроковий ефект, завдяки чому держава корегує актуальну соціальну проблематику. З одного боку, за допомогою вищої освіти суб'єкт навчання управляє власними цілями свого життя, а з іншого, – агенти держави (заклади, викладачі) спрямовують пізнавальний процес студентів у необхідний суспільству напрямок. У цьому контексті цікавою є думка вітчизняної дослідниці Н. Пелагеш: «Вища освіта інституціоналізує саме певний тип громадянина, представляючи його як найкращий і найбажаніший для суспільства. У цьому сенсі навчальні плани та програми, тобто освітні політики загалом, є репрезентацією найбільш формальних та прямих засобів, за допомогою яких держава створює громадянина» [419, с. 44].

Знання та уявлення, цінності, політичні символи міфи, соціальні норми, які засвоюються у процесі навчання і якими керуються люди, інтегрують політичну свідомість, безпосередньо визначають зміст і характер політичної культури суспільства, принципи міжособистісних і міжгрупових відносин у ньому, а отже й спрямовують політичну поведінку громадян. Тому будь-який політичний режим після свого становлення з метою стабілізації та подальшого відтворення нової політичної культури формує розвинену інфраструктуру політичної соціалізації, в якій освіта, зокрема вища, через свою масовість та потенційну впливовість, займає провідне місце. У цьому контексті в очах правлячої еліти вища освіта розглядається як потужний інструмент впливу на суспільну свідомість, прищеплення бажаних моделей соціальної поведінки. На початковому етапі нові політичні відносини відтворюються механічно безпосередньо самою елітою за допомогою публічних ритуалів і практик, особистих прикладів, нових символів. Паралельно змінюється законодавство, навчальні плани, перевидаються підручники, формується специфічний набір і структура соціальних цінностей, які обумовлюють процес виховання. Влада, коригуючи зміст освітніх програм, виховні орієнтири, визначає логіку соціального мислення, параметри соціальної поведінки та політичної культури підрастаючого покоління громадян, у ширшому сенсі – формує матрицю політичного сприйняття особистістю, суспільством в цілому явищ і процесів оточуючої

соціально-політичної реальності. Як зазначає у цьому контексті французький філософ М. Фуко, «влада через соціальний інститут освіти структурує поле можливого у суспільстві, відсікаючи певні небажані варіанти способів мислення та дій, і тим самим «програмує» появу інших, бажаних стратегій соціальних відносин» [542, с. 248].

Також відбуваються зміни і в системі політичної дидактики. При зміні політичного режиму нова влада, прагнучи легітимізувати себе, вносить корективи у колективну історичну пам'ять та політичну ідентичність народу, за збереження та передачу якої значною мірою відповідає система освіти, передусім соціально-гуманітарні, історичні дисципліни. Система освіти виступає засобом конструювання певного типу соціальної пам'яті та обґрунтування форми політичного правління. Певне трактування образу минулого (і, як наслідок, певний тип соціальної пам'яті та колективної ідентичності) починає підтримуватися державою та транслюватися через систему освіти у тому випадку, коли цінності та емоційні оцінки, що породжуються даним трактуванням, виявляються співзвучними порядку денному сучасного політичного розвитку, зміцнюють владні інститути та суспільний порядок. Використовуючи адміністративні та фінансові ресурси держави, політичні сили, які знаходяться при владі, здійснюють ідеологічну індоктринацію суспільства у сфері свідомості та колективної пам'яті. Це дозволяє владі не лише керувати колективними практиками сьогодення, але і формувати образ бажаного майбутнього, визначаючи проектну ідентичність. Як слушно підкреслює вітчизняна дослідниця Н. Яковенко, «те, що вкладається у зміст освітніх програм суспільних дисциплін та методика їх викладання – сценарії, моделі поведінки в кризових і мирних суспільних ситуаціях, певні суспільні преференції – є відповіддю суспільства та влади на те, якою вони хочуть бачити молоду людину, громадянина завтра» [577].

Відбувається інтенсивне втручання політичної еліти, яка контролює владу в даний момент, у трактування історії інституційного розвитку державної влади та ролі різних історичних діячів у національному розвитку, в процес формування національних символів та ідентичності. В умовах перебудови суспільних структур і позицій, ціннісної невизначеності чи кардинальної аксіологічної переорієнтації, що супроводжують зміну політичних режимів, політичні сили, що стверджуються при владі, прагнуть прищепити суспільній свідомості певні, комфортні для себе в ідеологічному плані інтерпретації дискусійних історичних подій і соціальних теорій. Знання стають об'єктом та інструментом політичного маніпулювання: через зміну змісту і структури освітніх програм, підручників змінюється трактування історії, оцінка тенденцій суспільного розвитку, політичних подій, акцентується увага на тих політичних традиціях, цінностях і концепціях, суспільних практиках, які є вигідними для існуючої влади. Таким чином, відбувається інструменталізація новим політичним класом минулого та здобутків розвитку соціальної думки для реалізації певних політичних цілей, зокрема зміцнення свого становища та згуртування суспільства навколо себе та власних цінностей. Освіта (за висловом П. Бурдьє) стає інструментом символічного насилля та відтворення нової соціальної структури суспільства, нав'язуючи йому цінності правлячого класу [72, с. 53]. Спільні колективні цінності, ідентичність, практики, які прищеплюються через освіту, на масовому рівні формують почуття солідарності. У свою чергу наявність достатньої міри суспільної солідарності – реальної або уявної – *de facto* легітимізує в очах громадян як політику, яка проводиться владою, так власне і сам політичний режим.

Світова практика свідчить, що освітні програми з соціально-гуманітарних дисциплін повсюдно спрямовані на формування колективної національної пам'яті та свідомості, а конфлікти навколо їх змісту відображають прагнення політичних сил контролювати пам'ять суспільства. Практично у всіх країнах національна історія продовжує залишатися «історією на свою користь». Якщо корекція виховних орієнтирів спрямована на зміну норм соціальної поведінки та мислення,

то втручання у зміст освіти має на меті формування у масовій свідомості позитивного образу своєї країни, її історії та державності, а це передбачає вибір з політичних мотивів правлячим класом та прищеплення суспільству певної моделі розуміння, трактування національної і всесвітньої історії, соціальних відносин, що відображається у навчальних програмах. Тому навіть сучасні ліберальні демократії вдаються до «опрацювання минулого» з метою його відбілювання. Так, наприклад, у 2005 р. у Франції був прийнятий закон відносно ролі країни як колишньої метрополії. Ст. 4 цього закону вимагає від освітян підкреслювати на заняттях позитивну роль французької присутності на заморських територіях. Водночас у шкільних і вузівських підручниках з національної історії замовчується про жорстокі колоніальні війни Франції в Алжирі та В'єтнамі [526, с. 95]. Іншим прикладом використання політичних технологій у освіті у сучасних західних демократіях є післявоєнна ФРН. У 1950-1960-х рр. в умовах проведення західнонімецькими політичними колами політики невизнання НДР у підручниках та на географічних картах, що використовувалися у навчальному процесі, кордони Німеччини вказувалися станом на 1937 р., а східнонімецькі землі (НДР) позначалися як такі, що «знаходяться під тимчасовим управлінням Польщі» [442, с. 192].

Після ліквідації системи американського окупаційного правління та передачі всієї повноти державної влади цивільним політикам у післявоєнній Японії у 1958 р. Міністерство освіти країни отримало право «перевіряти» зміст освітніх програм і підручників. Починаючи з 1960-х рр. на хвилі економічного росту та посилення націоналізму за неформальної згоди правлячої Ліберально-демократичної партії, воно зайнялося аналізом і корекцією шкільних, вузівських програм з історії, суспільствознавства та географії відповідно до національних інтересів. Для змін, що вносяться у зміст дисциплін у другій половині ХХ ст. характерним став крайній консерватизм, націоналізм, що відображається у поступовому відході від оцінки минулої війни як результату злочинної політики тодішнього мілітаристського профашистського режиму Японії, зміцненні поваги до авторитету імператорської влади та невизнанні національної вини за дії японських військ в Азії у 1930-ті – 1945 рр. Більш того, у багатьох підручниках Японії приписуються території, які належать її сусідам – Росії, Китаю, Південній Кореї. Такі корекції освітніх програм знаходять підтримку японської професури, переважна більшість якої історично є прихильниками націоналістичних орієнтацій. Таким чином, на початку ХХІ ст. зміст освітніх програм, які формують свідомість підрастаючих поколінь японців, відтворює націоналістичну матрицю політичного сприйняття відносин з сусідніми країнами.

Після остаточного відходу Августо Піночета від влади в Чилі, з середини 1990-х рр. період його правління (1973-1990) у шкільних і вузівських підручниках, рекомендаціях щодо викладання курсів історії та суспільних дисциплін визначався як військова диктатура. Наголошувалося на жорстких методах диктатури і придушенні опозиції, репресіях, що відповідало поглядам на історію урядів лівих сил (християнських демократів, соціалістів), які поперемінно правили у 1990 – 2010 рр. У 2012 р. правоцентристський уряд С. Піньєри, сформований партією «Національне оновлення», яка виступала опорою режиму Піночета у період лібералізації (1986-1990), пом'якшив це визначення, внівши відповідні зміни у зміст освітніх програм та підручників. Період правління Піночета став кваліфікуватися як «військовий режим», а не «диктатура». Акцент у навчальному матеріалі перемістився з придушення політичних свобод на економічні досягнення режиму, що, на думку ініціаторів, має пом'якшити переважно негативне відношення чилійського суспільства та молодого покоління до цього періоду національної історії.

Змістовно-сміслові засвоєння нових соціальних установок та цінностей на рівні структури особистості виступає необхідною основою підтримки нового соціального порядку, формування особистості, ідентичності нового типу, інституціоналізації нових політичних практик. Нові норми

та цінності, що поширюються та культивуються у суспільстві через освітню мережу, утверджують нові зразки соціальної взаємодії, важливе місце серед яких посідає тип участі громадян у політичному житті, їх відносин з державною владою. Водночас процедури запровадження таких освітньо-політичних ініціатив політичного класу різняться в залежності від типу політичного режиму, що стверджується. В умовах переходу до демократії або ж змін у функціонуванні демократичного режиму, що не порушують його системоутворюючих засад, зміст освіти та вектор його оновлення визначається на основі консенсусу між політичним класом, суспільством в цілому та освітянською спільнотою; між політичною установкою на привнесення у зміст освіти певних ідейних позицій і готовністю громадськості, перш за все академічної, сприйняти ці політичні ідеї та інтегрувати їх у зміст історичної та соціально-гуманітарної освіти. Недемократичні ж режими у сфері визначення змісту освіти та її модернізації, як правило, діють шляхом одностороннього, силового нав'язування власного бачення, ігнорування думки освітянської спільноти, розглядаючи її як технічного виконавця або як інструмент реалізації власних освітніх ініціатив.

Результатом цих змін стає формування адаптованої до нових соціальних умов особистості, яка успішно орієнтується, ефективно діє в системі нових соціальних відносин і зв'язків та активно відтворює їх у своїй діяльності. За рахунок цього відбувається органічне відтворення соціальних відносин, а нав'язані владою цінності, що виступають мірилом нормативності поведінки індивіда, з часом перетворюються у соціальні норми. Після декількох циклів діяльності освітньої системи, цінності, соціальні зв'язки, норми поведінки, форми соціальної участі, що культивуються владою, вкорінюючись в індивідуальну та суспільну свідомість, починають сприйматися не як зовнішньо нав'язані, а як соціальна реальність, до якої треба інтегруватися [532, с. 53]. За допомогою системи освіти політичний режим перетворює бажані для себе соціально-психологічні змісти (норми, цінності, форми соціальної участі) у суспільні вимоги до особистості. Модель поглядів правлячої еліти на принципи управління суспільними справами стає загальноприйнятою системою уявлень у суспільстві, залучення до якої забезпечує лояльне ставлення до існуючої влади та збереження моделі політичної системи. Зміна владою через систему освіти та пропаганди політико-культурних зразків, похідними яких є політична свідомість, відносини та активність громадян, виявляється потужним засобом вкорінення нових форм суспільного устрою та політичних інститутів. Корекція владою змісту навчальних програм і ціннісних орієнтацій, що транслюються у свідомість через освіту, дозволяє формувати подібність когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів реагування суспільства на внутрішні та зовнішні події.

Таким чином, будучи інституційним джерелом формування особистості, вища освіта виступає засобом соціальної інженерії бажаного порядку та відносин, прищеплення прихильності існуючому політичному ладу. Це відбувається як при демократичному транзиті, так і при переході від демократії до автократії, оскільки логіка збереження та відтворення влади однакова за будь-якого режиму. Крім того, забезпечення населення суспільними послугами, зокрема й доступом до вищої освіти, слугує одним з головних аргументів влади у діалозі з суспільством щодо переваги певного політичного ладу та його перспектив.

Тип політичного режиму багато в чому визначає методи та засоби управління національною вищою школою, механізми ухвалення ключових рішень у цій сфері, коло політичних і соціальних суб'єктів, які приймають участь в управлінні. Існує навіть думка, що національна вища школа копіює, «підлаштовується» під політичний дизайн країни. Таким чином можна стверджувати, що політичні процеси у сфері освіти за різних типів політичного режиму мають свої особливості. Традиційно виділяють тоталітарні, авторитарні і демократичні політичні режими. По відношенню до вищої школи демаркаційними лініями між цими режимами є характер її взаємовідносин з

державою. В умовах тоталітаризму вища школа стає частиною державного апарату, виконуючи роль інструмента відтворення тоталітарного устрою, а відтак вплив держави на цю сферу стає всеохоплюючим. Авторитарні режими, як правило, прагнуть поставити систему вищої освіти на службу своїм інтересам і безпосередньо втручаються лише у важливі для них сфери. Контроль і вирішення більшості внутрішньосистемних справ здійснюється представниками академічної спільноти, лояльними до правлячої еліти. Формується патрон-клієнтелістська система відносин. Демократія передбачає формування партнерських відносин і взаємовплив державної бюрократії, політиків та академічної спільноти при вирішенні актуальних питань освітньої політики.

Встановлення, зміцнення тоталітарного режиму супроводжується не лише насильницькими діями (революції, громадянські війни, терор, репресії), а й потужною ідеологічною обробкою мас за допомогою освіти, ЗМІ, мистецтва, релігії. Освіті тоталітарні режими надають особливого значення. Тому за тоталітаризму, як підкреслював Дж. Дьюї, навіть елементарна грамотність може стати сильною зброєю в руках диктаторів, буде сприяти посиленню їх впливу на маси [172, с. 64]. З наполегливою послідовністю вони змінюють зміст освітніх програм і методи викладання, систему виховання, цінностей так, щоб максимально контролювати свідомість, мислення, почуття, оцінки дійсності людей, не залишаючи вільного простору для викладачів і студентів. Тоталітаризм нещадно викорінює у вищій школі всі елементи, які можуть сприяти розвитку індивідуальних відмінностей, незалежного та критичного мислення, формуванню цілісності особистості. За таких умов вища школа стає активним учасником творення тоталітаризму, виступаючи інституційним засобом формування тоталітарної свідомості. Політична логіка тоталітаризму проста – свідомість, розум, людські відносини лежать у сфері взаємодії індивіда та соціуму. Реформування державою всіх сфер суспільного життя створює нову соціальну реальність та систему суспільних відносин, а система освіти, яка реформується паралельно, покликана надавати індивідам когнітивні навички та якості практичного мислення, спрямовані на освоєння, закріплення нових відносин, сприйняття нового суспільного порядку як адекватного. Не дивно у цьому зв'язку виглядає аргументація В. Леніна щодо ліквідації неписьменності: «Неписьменна людина стоїть поза політикою, її спочатку треба навчити азбуки. Без цього не може бути політики. Освіта – це зброя, чия дія залежить від того, хто тримає її в руках, і кого вона вражає, вона має служити нагальним цілям держави» [569, с. 43]. Тобто ліквідація неписьменності розглядалася не стільки як ведення людей до культури, скільки як введення до радянської політичної системи.

За умов функціонування тоталітарного режиму політичні рішення щодо управління, завдань, фінансування вищої школи приймаються поза нею. Коло залучених до обговорення рішень осіб при цьому максимально обмежене: це може бути вище політичне та партійне керівництво, або взагалі одноосібне прийняття рішення. Надзвичайно високий рівень державного контролю над освітою, її ідеологізація – незмінні супутники тоталітарних режимів. Більш того, в цих умовах мова йде не просто про посилення державного контролю над вищою школою, а про її зрощення з державою. ВНЗ не взаємодіє з державою як відносно автономна корпорація, а безпосередньо бере участь у конструюванні тоталітарної держави як соціального фону того, що відбувається в навчальних аудиторіях і лабораторіях. У комунікативному просторі ця ідея реалізовувалася у вигляді репрезентації інституту освіти як учасника «соціалістичного будівництва» в СРСР, будівництва «Третього Рейху» в Німеччині та ін.

Вся інституціональна структура суспільства ставиться на службу інтересам держави-партії. Тотальний контроль влади над соціальним простором забезпечується створенням розгалуженої організаційної мережі комітетів правлячої партії та керованих нею організацій-сателітів в усіх суспільно-значимих сферах. Так у СРСР, КНР, нацистській Німеччині, фашистських Італії, Іспанії

у вишах створювалися комітети правлячих партій. Такий комітет, будучи вмонтованим ззовні елементом організаційної структури ВНЗ, при зрощенні держави та партії активно втручається у всі аспекти вузівського життя. Легітимність своїх дій партійний осередок черпає не від підтримки академічної громади ВНЗ, а від делегованого правлячою партією мандату на впровадження та контроль за реалізацією політичного курсу влади. Сам факт перебування джерела влади осередку поза стінами та простором ВНЗ робить його незалежним владним центром у структурі ВНЗ, а функція реалізації політичного курсу створює фактично необмежені можливості для втручання у всі сфери діяльності. Така політична природа та призначення осередку зумовлюють той факт, що він у внутрішньовузівських управлінських відносинах перебуває вище офіційного керівництва. Оскільки в умовах тоталітаризму однією з головних функцій освіти стає індоктринація суспільства, то діяльність партосередку концентрується насамперед на трьох основних напрямках:

- 1) виховна робота: освітні цінності та ідеали є зразками для молоді і формують її мислення та поведінку, а тому мають жорстко контролюватися;
- 2) кадрова політика: викладачі мають не лише транслювати суспільно-корисні знання та цінності, а й бути взірцем для молоді;
- 3) зміст освітніх програм соціально-гуманітарних дисциплін: зміст цих дисциплін, що формують ставлення особистості до соціальних відносин та інститутів, громадянську позицію, має бути спрямований на підтримку існуючого суспільно-політичного ладу.

Вища освіта стає у руках правлячої партії засобом цілеспрямованої офіційної пропаганди, насадження етатистських соціальних орієнтацій, відтворення своєї влади, методом виховання мас у дусі державної ідеології. Ідеологічне втручання в освітній процес має на меті зміну суспільних відносин через побудову нової моделі світобачення, що задає параметри суспільної свідомості та мислення, виробляє сприятливі щодо політичної системи соціальні стереотипи, цінності та норми поведінки. Так відомий радянський державний діяч Л. Троцький, обґрунтовуючи необхідність жорсткого державного контролю освітньої сфери, відмічав, що вся «дожовтнева» освіта, виховання, культура після революції стали по суті «антижовтневим», оскільки мали нерозривний зв'язок з панівними класами старої Росії. Лише кардинально змінивши їх, можна було побудувати Радянську Росію [379, с. 48].

У цих умовах значно посилюється значимість її виховної функції. «Правильне» виховання стає гарантією стабільності суспільного ладу і керованості мас. Вища школа стає своєрідною лабораторією зі створення нового типу мислення, за якого індивідуальна свідомість ізольовується у замкнутому та контрольованому просторі державної цілісності. Найбільш повно таку ситуацію характеризує відома фраза Б. Муссоліні: «Все для держави, все в ім'я держави, нічого крім держави». Соціальне буття індивіда визначається виховною схемою «важливо не стільки робити так, як потрібно, скільки думати, так як вимагається» [174, с. 6]. Жорстка уніфікація навчальних планів, освітніх програм, централізація управління слугують методами формування однорідної ментальності суспільства, повної уніфікації поглядів та думок.

З точки зору тоталітарних ідеологій, знання ніколи не може бути об'єктивним, нейтральним або аполітичним. Перед тим, як знання почне транслюватися в навчальних аудиторіях, воно має бути ретельно відібране та відповідно інтерпретоване аби досягти політично бажаних результатів. Тобто політична функція освіти має гарантувати безпечність знання та формування бажаної ідеологічної ідентичності громадян. "Ідейна чистота" змісту освіти потребує уніфікації освітніх програм і державного контролю. Як наслідок, в умовах тоталітарного режиму політизація та ідеологізація системи освіти постають як природні та навіть необхідні процеси. І праві, і ліві тоталітарні режими ХХ ст. використовували вищу освіту для запровадження стрімких змін у

соціальної структурі суспільства, зростання темпів індустріально-технологічного розвитку та встановлення контролю над масами з пропагандистською метою [306, с. 196].

Крім того, при встановленні тоталітарного політичного режиму неминує відбуватися і жорстка централізація економіки. Тому централізація управління вищою освітою слугує не лише ідеологічним, а й економічним цілям режиму. Планування у вищій освіті здійснюється шляхом кореляції кількості навчальних місць у ВНЗ з кількістю робочих місць, які є на виробництві або в державних закладах. Тобто, за умов тоталітаризму вища освіта стає частиною загальної системи планування трудових ресурсів. В умовах тотального соціально-економічного планування набір дисциплін, методи навчання, кількість спеціальностей, чисельність студентського контингенту та співвідношення між окремими напрямками підготовки визначається централізовано виходячи із загальних економіко-політичних цілей держави, є об'єктом державного планування. Відповідно, і фінансування вищої освіти підпорядковується задоволенню насамперед потреб державного сектора. В Італії та Німеччині, де за тоталітаризму функціонував досить потужний приватний сектор економіки, при фінансуванні і плануванні у вищій освіті також враховувалися інтереси промислових кіл, які підтримували вождя. Визначаючи потреби суспільного виробництва у спеціалістах різних професій, тоталітарна держава через одержавлену та централізовану систему вищої освіти гнучко керує співвідношенням між окремими напрямками підготовки, забезпечуючи тим самим більш-менш рівномірний розвиток провідних галузей виробництва та концентрацію ресурсів на пріоритетних галузях.

Влада цілеспрямовано проводить лінію на побудову ієрархічних освітніх структур і системи управління ними. Оскільки цей курс реалізується через введення стандартних адміністративних процедур і рішень, то паралельно відбувається уніфікація управлінських структур, навчальних планів, методів викладання. При цьому механізми державного керування тісно переплітаються з партійними. Свідченням цього є заідеологізованість навчального процесу у вузах, номенклатурний характер призначень на академічні посади, наявність обмежень ідеологічного характеру в тематиці наукових досліджень, особливо у галузі суспільних дисциплін. Наприклад, в СРСР існували штучні обмеження на вибір напрямів досліджень і навіть цілих наукових галузей, коли партійні функціонери оголосили генетику та кібернетику «буржуазними псевдонауками», оскільки їх положення суперечили доктрині марксизму-ленізму. Водночас наукові дослідження у практично неідеологізованих технологічних і природничих науках підпорядковуються практичним потребам і цілям режиму, переважно мілітаристським.

Яскравим прикладом радикальної трансформації вищої школи за умов тоталітаризму є Третій Рейх. З перших днів приходу до влади, Гітлер почав здійснювати свою програму, згідно з якою Німеччина повинна була досягти нової величі. Її здійснення передбачало два етапи. На першому – ставилося завдання згуртувати німців в певну «народну спільність». Для цього потрібно було очистити арійську расу від «чужої крові», подолати класові, конфесійні й політичні суперечності, уніфікувати державне управління. Тільки виконавши цю «внутрішню роботу», можна було розраховувати на успіх на другому етапі, у зовнішній експансії. Вирішенням завдань першого етапу нацистський режим займався в основному до 1936 р., після чого почалась тотальна підготовка до війни. Це пояснює той факт, що основні трансформації у німецькій вищій школі за нацистського режиму сталися у 1933-1936 рр. У 1933 р. були прийняті урядові постанови про початок нацифікації всієї освітньої системи країни від початкової школи до університетів. Першими практичними кроками в реалізації цього курсу стали ухвалені у травні 1934 р. декрети про створення імперського міністерства науки, виховання та народної освіти, яке очолив Бернгард Руст, та заміна децентралізованої системи управління освітою на централізовану. Політика

нацифікації не зустріла серйозного спротиву викладачів. Як зазначає Р. Еванс, «нацистам не довелось ідейно завойовувати виші. Німецька академічна спільнота після поразки у Першій світовій війні знаходилася у стані фрустрації, не сприймаючи і не підтримуючи демократичні порядки Веймарської республіки (1919-1933), які асоціювалися у суспільстві з перманентною економічною кризою, невдалими інституційними реформами та низьким рівнем життя. Тому німецькі виші дуже швидко стали ідеологічним інструментом інтегруючого та спрямовуючого впливу партійного апарату НСДАП на соціум» [573, с. 359]. Це пояснює той факт, що чистки та оновлення викладацького складу в німецьких вишах у цей час не були масовими і охопили не більше 15% викладацького корпусу.

Початок політики уніфікації був ознаменований прийняттям Закону про злиття земель з Рейхом, що означало ліквідацію федерального устрою. Для вищої школи це означало перехід від децентралізованої системи управління, яка існувала у Веймарській республіці, до централізованого керування. Управління вищою освітою увійшло до компетенції Міністерства науки, виховання і народної освіти, яке очолював Бернгард Руст. Університети, які в часи імперії (1871-1918) та Веймарської республіки (1919-1933), підпорядковувалися регіональній владі, були передані в юрисдикцію центрального міністерства освіти і втратили будь-яку інституційну автономію. Вибірність керівних посад у вишах була скасована.

Сильний вплив на формування освітньої політики, особливо в питаннях виховної роботи серед молоді, підбору викладацьких кадрів, реалізації ідеологічних настанов в навчальному процесі мало створене в березні 1933 р. Міністерство суспільного просвітництва й пропаганди на чолі з Й. Геббельсом. Освітня політика Третього рейху була спрямована на створення ідейно однорідного суспільства в расовому й світоглядному плані. Починаючи з 1933 р. для освітньої та культурної політики режиму була характерна орієнтація на прищеплення, за висловлюванням Гітлера, цінностей народного співтовариства. Ідеологи Третього Рейху бачили основне завдання вищої школи, з одного боку, у вихованні націонал-соціалістичної особистості, расової свідомості, ідеалів «народного співтовариства», а з іншого – у підготовці висококваліфікованих кадрів для потреб мілітаризованої економіки. Результатом діяльності вищої школи мало стати формування «політичних солдатів» Рейху, які мали служити народу, державі та фюреру.

Слідуючи загальному курсу на побудову корпоративної моделі суспільства та економіки, процеси об'єднання та уніфікації різноманітних громадських організацій під патронатом НСДАП охопили й освіту. У 1933 р. була створена націонал-соціалістична студентська ліга Німеччини, яка у 1935 р. охопила всіх студентів країни. Студенти активно залучалися партійними функціонерами до різних політико-ритуальних заходів (смолоскипна хода, публічне знищення заборонених книг), чисток у викладацькому складі. За короткий час, створений як незалежна громадська організація у 1927 р., Націонал-соціалістичний союз викладачів (НССВ) поглинув інші професійні об'єднання німецьких освітян, охопивши 97% вчителів і викладачів. Фактично, до 1935 р. процес нацифікації освітньої системи був завершений. Певний час (до 1937 р.) автономію зберігали лише католицькі союзи освітян, які не вдалося швидко поглинути, оскільки їх захищали статті конкордату, укладеного нацистським урядом з Ватиканом у 1933 р. До 1936 р. 32% освітян стали членами НСДАП [68, с. 102]. Як студентська ліга, так і освітянський союз організаційно були підрозділами нацистської партії. Управління ними носило централізований характер, а їх територіально-адміністративна структура копіювала структуру НСДАП.

Одночасно у системі вищої освіти виник новий центр впливу – регіональний осередок Націонал-соціалістичної робітничої партії. У грудні 1933 р. Закон «Про забезпечення єдності партії і держави» проголосив НСДАП «носієм німецької державницької думки» [319, с. 72].

Німеччина була розділена на 33 партійні області (гау) на чолі з партійними гауляйтерами, які вважалися представниками уряду. У відповідності до цього закону, будь-яке призначення на адміністративну посаду в державних установах без згоди місцевого осередку НСДАП вважалося недійсним. Таким чином ректорів і деканів призначав Міністр за рекомендацією відповідного гауляйтера. Кандидат на посаду обов'язково мав бути членом нацистської партії. Міністр також особисто призначав керівників Союзу студентів і Союзу викладачів, членство в яких стало обов'язковим. Модель вузівського керування, яку запровадив нацистський режим, спиралася на принцип фюрерства: традиційне для Німеччини вузівське самоврядування була замінено на жорстку владну вертикаль, в якій вся повнота влади зосереджувалася в руках ректора. Поширеною стала практика призначення на керівні посади у вишах партійних функціонерів, які до цього взагалі не мали жодного відношення до академічної діяльності.

Нові уніфіковані навчальні плани основний акцент робили на двох базових елементах націонал-соціалізму – расизмі та націоналізмі. З цієї метою у навчальний процес було запроваджено понад 25 навчальних курсів, пов'язаних з расовою теорією (народ і держава; народ і раса; регресивні народи та примітивні раси; расова теорія та демографічна політика; німецька хімія, математика, фізика тощо) [148, с. 42]. Паралельно в німецьких вишах створювалися науково-дослідні підрозділи, що займалися расовою тематикою, мали надавати владі наукові обґрунтування нацистській ідеології та політиці. У 1937 р. інститути расової науки існували в 12 з 22 німецьких університетах.

Націонал-соціалістичний союз викладачів, на який законодавчо покладалися завдання ідеологічної координації та політичного контролю за діяльністю викладачів, грав вирішальну роль у кадровій політиці ВНЗ, і контролював відповідність навчально-виховного процесу націонал-соціалістичній доктрині. Кандидат на заняття посади викладача мав попередньо пройти шеститижневі курси за програмою НССВ, в межах яких вивчалися доктрина націонал-соціалізму та складалися іспити з фізичної підготовки. Після тестування на предмет суспільно-політичних поглядів та якостей характеру, справи претендентів передавалися на розгляд міністерству освіти, яке приймало остаточне рішення про видачу (чи відмову) свідоцтва на право викладання. Імперський закон 1937 р. «Про цивільну службу» зобов'язував викладачів бути «виконавцями політичної волі держави-партії» і бути готовими у будь-який час захищати нацистську державу.

Закон «Про охорону німецької крові та гідності» (1935) офіційно поділив населення Німеччини на арійців та неарійців, лишивши останніх політичних і частково громадянських прав. Неарійцям було заборонено здобувати вищу освіту. На підставі цього закону у студентському контингенті були здійснені чистки – з понад 50 тис. студентів було відраховано 9 тис. Це були переважно представники єврейської громади і представники національних меншин (поляки, чехи). Після прийняття цього закону з метою недопущення у вищу школу «расово чужих елементів» абітурієнтів зобов'язали під час вступу до ВНЗ надавати свідоцтво про народження абітурієнта, поліцейську характеристику з місця проживання, свідоцтво про своє походження, посвідчення про шлюб батьків, свідоцтва про хрещення бабусь і дідусів. У «сумнівних» випадках надавалися документи на прабабусь і прадідів. Члени НСДАП та Гітлерюгенда, а також військовослужбовці від надання свідчень звільнялися, оскільки проходили таку перевірку на чистоту крові раніше. Загалом, за даними Р. Еванса, чисельність студентів у німецьких університетах за часів Третього Рейху скоротилася більш ніж у 2,5 рази: з 104 тис. у 1931 р. до 41 тис. осіб у 1939 р. Якщо враховувати анексовані Австрію, Судетську область, то статистика стає ще більш красномовною: протягом 1933 – 1939 рр. чисельність німецьких студентів скоротилася з 127,8 тис. до 58,3 тис. осіб [573, с. 346]. Водночас інженерно-технічні напрямки підготовки постраждали найменше.

У той час коли чисельність студентів-гуманітаріїв скоротилася у понад тричі, скорочення на природознавчих, інженерних і технічних спеціальностях ледь склало 10%. Суттєво збільшилася державна підтримка фундаментальних і прикладних досліджень, пов'язаних з ВПК, енергетикою, металургією і хімією.

Ще раніше була проведена чистка викладацького складу. Ідеологічна чистка, результатом якої стало звільнення 1200 викладачів, почалася майже відразу після того, як А. Гітлер був призначений канцлером (30 січня 1933 р.). Вже 7 квітня 1933 р. був прийнятий імперський закон «Про відновлення професійного чиновництва», який мав на меті очищення державного апарату, частиною якого вважалася і вища школа, від євреїв. У травні того ж року Імперська палата культури, що була підрозділом Міністерства просвітництва, зобов'язала викладачів ВНЗ надати докази свого «арійського походження». Тих, хто відмовлявся чи не надавав доказів звільняли. Серед звільнених переважали науковці єврейського походження, а також політичні опоненти режиму – ліберали, соціал-демократи та комуністи. Протягом 1933-1935 рр. від завідування кафедрою було відсторонено понад 200 професорів [189, с. 139]. Внаслідок такої політики Німеччину впродовж 1933-1939 рр. покинули майже 3 тисячі вчених, з них 29 нобелівських лауреатів. Серед них всесвітньо відомі Альберт Ейнштейн, Зігмунд Фрейд, Курт Левін, Герберт Маркузе, Карл Мангейм, Еріх Фромм, Томас Манн, Бертольд Брехт, Макс Борн, Теодор Адорно. Берлінський і Франкфуртський університети втратили третину свого професорського складу.

Водночас більшість викладачів та науковців стали співпрацювати з нацистським режимом, яскравим прикладом чого є служіння НСДАП одного з найбільш впливових філософів ХХ ст. М. Хайдаггера. Він вступив у нацистську партію, був призначений ректором, після чого звільнив всіх професорів неарійського походження, включаючи свого наставника, професора Е. Гуссерля, який невдовзі помер. У своїй промові “Самоствердження німецького університету”, виголошеній на урочистій церемонії свого представлення як нового ректора Фрайбурзького університету (27 травня 1933 р.), він чітко відзначив: «Обов'язок як студентів, так і професорів – служити народу та нацистській державі 3 способами: продуктивна праця, військова служба і наукова діяльність» [545, с. 300]. Таким чином, дванадцятирічна історія розвитку вищої школи у Третньому Рейху відображає існування протиріччя в освітній політиці між ворожістю нацистської ідеології до інтелектуальної сфери, з одного боку, та необхідністю підтримки певних напрямків підготовки та наукових досліджень для потреб мілітаризованої економіки та тоталітарної держави – з іншого.

В Італії основні заходи з фашизації системи освіти були здійснені протягом 1924 – 1930 рр. Визначивши за головний пріоритет реформування освіти прискорення адаптації молоді до нової політичної системи (прищеплення фашистського способу життя) та подолання невідповідності між системою вищої освіти та потребами економіки, фашистський режим розпочав модернізацію галузі. Процес фашизації включав декілька напрямків – чистка викладацького складу та студентського контингенту, зміна навчальних програм, централізація управління, встановлення партійного впливу на університетські справи. На думку правлячого режиму, головною місією університетської системи мало бути виховання молоді згідно із фашистської доктрини, залучення її до фашистського стилю життя. Фашизація проходила системно і послідовно. Спочатку відбулася централізація управління, посилення партійного впливу на виші. Після цього уряд провів чистки в серед викладачів і студентів, почав змінювати навчальні програми.

Процес фашизації освіти розпочав перший фашистський міністр освіти в коаліційному уряді Муссоліні, відомий філософ Дж. Джентіле. Реформування освітньої системи здійснювалось ним у відповідності з його концепцією «етичної держави», яка має побудувати фашизм. За задумом міністра, головним завданням держави в освітній сфері мало бути здійснення цілеспрямованої

селекції учнів з метою відбору кращих для подальшого навчання. Для нормального функціонування держави потрібні не освічені маси, а компетентні керівники, відтак, всю систему освіти потрібно підпорядкувати цій меті [388, с. 120]. Початкова школа повинна надавати кожному учню базові інструменти для отримання знань, середня – залучити його до національної культури, а вища – формувати еліту суспільства. Виходячи з таких теоретичних постулатів, уряд прагнув обмежити доступ у вищу школу. Протягом 1920-х рр. відбулася суттєва зміна співвідношення державних ліцеїв і гімназій, які готували до вступу у вищі, і професійних шкіл, які орієнтували на робітничі професії. Приблизно 2/3 всіх ліцеїв були перетворені у професійні школи, що значно зменшило чисельність абітурієнтів.

Під час урядування Джентіле (1922-1924) відбулася централізація управління у галузі. Виборність директорів шкіл та ректорів вишів була відмінена. Відтепер вони стали призначатися рішенням міністерства без погодження з колективом. Водночас владні повноваження ректорів значно зросли, а влада академічних органів стала номінальною.

Вже у 1924 р. починається проникнення партійних структур у вищу школу. Було визначено, що кандидати на посаду ректора, проректорів, деканів і керівників напрямків обов'язково мають бути членами фашистської партії. Для отримання викладацької посади чи професорства партійне членство не було обов'язковим, однак воно розглядалося як вагома перевага кандидата. Оскільки фашистський режим майже не заважав науковій свободі та викладацькій діяльності, то партизація вищої школи не викликала великого супротиву академічної спільноти. Окрім того, з 1931 р. при призначенні на посаду викладачі мали присягати на вірність фашистському режиму. Це було пряме порушення академічної свободи, але тільки 11 з 1200 викладачів з усієї Італії відмовились принести клятву та були звільнені [385, с. 82]. Все це стимулювало викладацький склад до вступу у правлячу партію. За деякими даними, наприкінці 1930-х рр. майже половина викладачів мали партійний квиток. Серед вчителів середньої та початкової школи цей показник складав понад 85%.

Найбільш масова чистка викладацького складу відбулася в 1926 р. Міністерством освіти була організована загальна атестація університетських викладачів, в результаті якої з понад 9 тис. викладачів італійських вишів 1900 були звільнені як «політично неблагонадійні». Абсолютна більшість з них були прихильниками комуністів, соціалістів і лібералів. Найбільше постраждали соціально-гуманітарні напрямки підготовки, які були найчисельнішими і втратили до 35% викладачів. Водночас чистки фактично не зачепили природничі та інженерно-технічні напрямки підготовки, викладачі яких у своїй більшості були аполітичні або зовнішньо лояльні до режиму.

У тому ж році була проведена чистка серед студентів, у результаті якої було відраховано понад 15 тис. студентів. Більшість відрахованих становили учасники антифашистських рухів і нелегальних студентських організацій. Решта – представники національних меншин.

Масові чистки у вишах також відбулися в 1938 р. після запровадження в Італії расового законодавства. Так, відповідно з декретом №1390 «Про заходи з захисту раси в фашистській школі» від 5 вересня 1938 р. євреям заборонялося викладати у вишах і школах, а також здобувати вищу освіту. У результаті вже у листопаді 1938 р. з вишів було звільнено майже 600 викладачів та відраховано понад 4000 студентів. Загалом чисельність студентів в італійських університетах за часів фашистського режиму скоротилася більш ніж у 1,5 рази: з 124 тис. у 1922 р. до 75 тис. наприкінці 1930-х рр. [387, с. 63].

Для встановлення власного впливу серед студентства фашистський уряд ініціював в 1924 р. створення в університетах і вишах профашистських студентських організацій – Університетських Фашистських Груп (*Gruppi Universitari Fascisti, GUF*). Всі інші студентські організації були заборонені. З часом мережа ГУФ стала повністю уніфікованою та централізованою, органічно

вбудувавшись у корпоративну державу Муссоліні. Головними їх функціями були визначені ідеологічна робота, організація культурно-просвітницьких і спортивних заходів. Керівниками ГУФ призначали досвідчених партійних функціонерів.

У другій половині 1920-х рр. фашистський режим активізував роботу зі зміни навчальних програм і підручників. Історичні і суспільні дисципліни були зорієнтовані на підвищену увагу до переваг фашистського ладу, державницьких традицій, національної згуртованості, провідної місії Італії в Європі та Середземномор'ї. Обов'язковими для вивчення стали такі дисципліни, як «Культура фашизму», «Значення воєнної культури», «Революція фашизму та відродження італійського життя». Активно в академічному середовищі просувалася висунута дуче концепція «Третього Риму»: від Стародавнього Риму – через середньовічний папський Рим – до нового, фашистського Риму та ідея сильної авторитарної особистості як умова досягнення імперської величі. У сфері виховання прищеплювався культ особистості Муссоліні та дисципліна.

За умов тоталітаризму влада також втручається безпосередньо в сам навчальний процес. Так, у нацистській Німеччині професорсько-викладацький склад зобов'язали скоригувати свої лекції відповідно до положень доктрини націонал-соціалізму. Не винятком була й фашистська Італія, де в межах реалізації концепції корпоративної держави викладачів змушували присягати на вірність режиму Муссоліні. Спостерігалися значні відхилення від академічної свободи, автономії у вищій школі СРСР, де виразно виявилися підпорядкованість змісту викладання і тематики наукових досліджень засадам марксизму-ленінізму, жорсткий адміністративно-партійний контроль над викладацьким корпусом. Зміст лекцій, навчальних програм, підручників з суспільно-гуманітарних дисциплін підлягав цензурі на предмет «ідейно правильного» висвітлення подій.

Ще у травні 1924 р. на XIII з'їзді РКП (б) було схвалено практику відкриття партійних і комсомольських комітетів в навчальних закладах, посилення їх впливу на діяльність цих закладів. У перші роки радянської влади вищі, особливо класичні університети, сприймалися більшовиками з ворожістю і розглядалися в якості небезпечних «розсадників» буржуазних поглядів і свідомості. А тому провідними функціями вузівських парткомів стали організація політико-виховної роботи, контроль кадрової політики. У 1924 р. за ініціативи парткомів у радянських вишах була проведена перша чистка студентства під приводом переповнення аудиторій. У її результаті було відраховано 18 тис. студентів, або 13% від їх загальної чисельності [274, с. 100]. У 1929 р. право висування кандидатур в аспірантуру і на викладацькі посади було передано від кафедр у руки парткомів. Вони стали затверджувати на посади викладачів суспільних дисциплін. У цьому зв'язку партійне членство професорсько-викладацького складу слугувало гарантією політичної лояльності. Вже наприкінці 1940-х рр. приблизно третина всіх викладачів були членами партії. Найбільше партійців було серед викладачів суспільних і філософських наук (90%) та економічних дисциплін (2/3 викладачів). У 1965 р. члени партії серед викладачів склали вже понад 50%.

Для виховання студентства в комуністичному дусі поступово запроваджувалося викладання суспільних дисциплін. Так, постановою РНК від 4 березня 1921 р. «Про встановлення загального наукового мінімуму, обов'язкового для викладання у всіх вишах РСФСР» вводилися обов'язкові дисципліни – «Розвиток суспільних форм» (семестр по 4 години на тиждень), «Історичний матеріалізм» (семестр – по 3 години), «Пролетарська революція» (2 семестри – по 2 години), «Політичний лад РСФСР» (семестр – по 2 години), план ГОЕЛРО (2 семестри – по 2 години) [160, с. 52]. До середини 1920-х рр. був визначений обов'язковий мінімум для всіх факультетів. Він включав вивчення історичного матеріалізму, політичного ладу і соціальних завдань СРСР, курс «Капіталізм і пролетарська революція». Викладати ці курси могли лише викладачі-марксисты.

У 50-60-х рр. Компартія ставить завдання посилити виховання студентства у дусі ідей марксизм-ленінізму. З цією метою з 1956-57 н. р. на всіх факультетах вводилося обов'язкове вивчення історії КПРС, політичної економії, діалектичного та історичного матеріалізму, а з 1964 р. ще й наукового комунізму. При цьому кафедри суспільних дисциплін часто комплектувалися кадрами, які не мали досвіду навчальної та наукової роботи і були спрямовані з партійних і комсомольських організацій.

Сильний політичний вплив тоталітарного режиму на функціонування системи вищої освіти зберігається сьогодні в Китаї. Обов'язковим залишається існування осередків КПК у вишах, орієнтація у виховній діяльності на комуністичне виховання. Як визначено у «Законі про вищу освіту КНР» (1998), партійний комітет КПК контролює навчальну, виховну та наукову роботу, регулярно вивчає хід практичної реалізації духа керівних документів ЦК КПК, бере участь у розробці комплексу ідейно-політичних дисциплін у ВНЗ. Заідеологізованість навчально-виховного процесу в китайських вишах відображається у обов'язковому вивченні всіма студентами чотирьох ідейно-політичних теоретичних дисциплін – «Нова та сучасна історія Китаю», «Ідеї Мао Цзедуна, теорія Ден Сяопіна і вступ до концепції трьох керівників», «Ідейно-моральне виховання та основи права», «Вступ до основи теорії марксизму», зміст яких визначає ЦК КПК.

Загальна риса тоталітарних систем – всезагальність впливу держави, яка здійснює тотальний контроль та регламентацію усіх сфер суспільного життя. Жодна соціальна інституція не володіє автономією. За таких умов державне втручання у сферу вищої освіти фактично перетворюється на пряме, директивне управління. Така практика управління вищою школою може як прискорити розвиток цього інституту, збільшити доступність, якість вищої освіти, так і загальмувати її розвиток. Яскравими прикладами цього є Китай, Іран та СРСР часів індустріалізації та відлиги.

Наприкінці 1920-х рр. в СРСР розгорнулася широка дискусія про шляхи соціалістичної модернізації. Після утвердження при владі Й. Сталіна було обрано стратегію прискореного розвитку промисловості з метою якнайшвидшого перетворення СРСР у передову індустріальну державу. Розпочата індустріалізація вимагала збільшення кількості інженерно-технічних кадрів. Для цього були мобілізовані фінансові, організаційні та кадрові ресурси: почали створюватися спеціалізовані технічні вузи, збільшуватися прийом до робітничих факультетів, зростати бюджетні асигнування. За 1929-1931 рр. кількість вишів збільшилася з 152 до 701, а чисельність студентів у них зросла з 166 до 500 тис. чол. Вдвічі виросла кількість наукових працівників.

Значні успіхи і прогрес у сфері вищої освіти, науки були також досягнуті у 1950-1970-х рр., свідченням чого стали запуск СРСР першого штучного супутника у жовтні 1957 р. і першого космонавта у квітні 1961 р. Це стало можливим за рахунок збільшення протягом 1960-х рр. вдвічі державного фінансування цих сфер, розширення доступності та підвищення якості освіти. У цей час радянська шкільна та вузівська освіта, на думку фахівців, стала однією з найкращих у світі за ефективністю діяльності, якістю дипломів. Слід відзначити, що найбільшу державну підтримку отримували інженерно-технічні і природничі спеціальності, оскільки саме висококваліфіковані інженери, конструктори і вчені були потрібні військово-промислому комплексу СРСР, який вступив у «гонку озброєнь» із США. Справді, навіть критики радянського режиму визнають факт, що радянська вища школа сформувала величезний науково-педагогічний потенціал, сформувала доволі успішний тип виховання та готувала спеціалістів світового рівня у царині природничих і технічних наук. Коли Дж. Кеннеді повідомили про політ першого у світі радянського космонавта Ю. Гагаріна 12 квітня 1961 р., він сказав: «Космос ми програли росіянам за шкільною партою» [278, с. 44]. Таким чином Президент США оцінив якість радянської освітньої системи.

Китай протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст. надав світу як негативний, так і позитивний приклад впливу тоталітарних практик на управління вищою освітою. У Китаї проблема нестачі наукових кадрів та малого рівня охоплення молоді вищою освітою бере початок з часів культурної революції, коли діяльність університетів була паралізована ультралівими маоїстами. У травні 1966 р. Мао Цзедун, прагнучи зберегти владу, ініціював ідейну кампанію з очищення суспільства від буржуазних поглядів, ворогів. Її основними об'єктами стали партійний апарат, армія та інтелігенція. Вже 25 травня 1966 р. у Пекінському університеті з'явилися газети «дацзібао» із закликами розгромити ректорат і партійний комітет, скасувати систему екзаменів, перевиховувати викладачів, допомагаючи їм позбавитися «буржуазних» поглядів. Протягом 1966-1968 рр. загонами хунвейбінів (червоних охоронців) з числа радикально налаштованих студентів і безробітної молоді були розгромлені більшість ВНЗ і бібліотек країни. Було заборонено вивчення іноземних мов у навчальних закладах. Значна частина студентів і викладачів були відправлені на «перевиховання» у віддалені сільські та гірські райони Китаю. Піддавались репресіям велика кількість наукових і інженерно-технічних кадрів. За роки «Культурної революції» було репресовано 142 тис. викладачів (понад 65%) та 53 тис. діячів науки та техніки [323, с. 168].

Наслідками кампанії стали уповільнення темпів ліквідації неписьменності, довготривалий дефіцит кваліфікованих кадрів у промисловості, припинення роботи вишів, стагнація економіки. «Культурна революція» у Китаї привела не просто до втрати вищою освітою престижності, але, фактично, до її тимчасової ліквідації. Наслідки такої політики у сфері освіти були руйнівними. За даними перепису населення 1982 р., у країні нараховувалося 230 млн. неписьменних, а вищу освіту мало 1,6% населення. На момент початку в Китаї Ден Сяопіном суспільно-економічної модернізації (1978) лише 1,4% китайської молоді (850 тис. чол.) віком 17-23 роки навчалося у вишх [253, с. 104]. Серйозно впали й освітні стандарти. У результаті у 1980-х рр. у всіх галузях народного господарства гостро стала відчуватися нестача кваліфікованих кадрів. Це відкинуло країну у технічному розвитку на декілька десятиліть та обумовило стагнацію. Вища освіта почала відроджуватися лише в середині 1980-х рр.

Ідеологічне втручання сильно вплинуло і на соціальний склад студентства. До культурної революції при відборі абітурієнтів основна увага приділялася оцінкам, отриманим на вступних іспитах. Як наслідок, понад 80% студентства становили вихідці з трьох соціальних груп – партійно-державної номенклатури, інтелектуальної еліти та міських кваліфікованих робітників, які мали доступ до якісної середньої освіти. Така система не влаштувала малоосвічену молодь, на яку спирався Мао при проведенні свого політичного курсу. У 1966 р. були закриті виші, і коли вони почали відкриватись на початку 1970-х рр., умови прийому були змінені. Тепер для вступу необхідно було надати направлення з місця, де абітурієнт відпрацював не менше двох років. Вирішальними чинниками при прийомі стали соціальне походження та політична лояльність. Репресії проти партійної номенклатури, інтелігенції, нові критерії відбору призвели до того, що 80% студентства стали складати вихідці з сімей некваліфікованих робітників та з села. З 1970 по 1976 р. у виші було прийнято 940 тис. студентів. Вони представляли собою дуже різномірну освітню і вікову групу, однак при цьому мали виробничий досвід і вкрай політизовану свідомість.

Наглядно низька якість знань підготовлених фахівців була засвідчена перевіркою в 1977 р. в Шанхайському університеті, коли випускникам, які претендували на роботу в наукових і державних структурах, було запропоновано здати екзамени по курсу середньої школи по тих дисциплінах, які вони вивчали у ВНЗ. У результаті 68% випускників провалились на екзамені з математики, 70% – з фізики, 76% – з хімії [36, с. 113]. Вважається, що КНР за роки «Культурної революції» втратила десять випусків кваліфікованих фахівців.

Водночас комуністичний Китай на початку XXI ст. продемонстрував, що завдяки централізації управління, можна швидко та ефективно здійснювати необхідні перетворення у сфері вищої освіти, на які за умов демократії та механізмів узгодження інтересів пішло б кілька десятиліть. На початку XXI ст. у КНР відбувається освітня революція, для якої уряд визначив кілька основних цілей: 1) забезпечення обов'язковості 9-річної освіти на зламі сторіч і 10-річної – до 2010 р.; 2) активний розвиток загальної освіти і професійного навчання, що відповідає рівню професійно-технічній освіті; 3) створення системи неперервної освіти; 4) розвиток вищої освіти й охоплення нею 15% молоді відповідної вікової групи; 5) досягнення світового рівня якості для частини ВНЗ і профілів підготовки; 6) сприяння скоординованому розвитку середньої освіти, професійного навчання і підготовки осіб старшого віку, а також сільського населення. Високі темпи соціально-економічних перетворень у КНР і постійне збільшення державного фінансування освіти є запорукою того, що вказані завдання будуть виконані. У китайській системі вищої освіти сьогодні відбувається одразу три масштабних процеси: швидке збільшення чисельності студентів, розвиток нової управлінської моделі, пошук шляхів створення університетів світового класу. Ці процеси є відображенням державних ініціатив та ідей.

Перші позитивні зміни у розвитку вищої освіти в Китаї почалися одразу після приходу до влади Ден Сяопіна. Так, у 1977 р. була відновлена система Національного вступного іспиту (gaokao), успішне складання якого надавало випускнику школи право вступу до ВНЗ за коштів державного бюджету. Цього ж року близько 5,7 млн. абітурієнтів взяли участь в іспиті і приблизно 270 тис. були зараховані до ВНЗ країни. У 1990 р. в КНР навчалось вже 2,15 млн. студентів.

Завдяки централізації управління за досить короткий термін КНР вдалося збільшити рівень охоплення молоді вищою освітою. За останні 10-15 років Китай добився успіху у збільшенні числа студентів. З 1998 по 2004 рр. у країні потроїлася чисельність студентів. Якщо у 1999 р. у Китаї навчалось 6,3 млн., то у 2004 р. – вже 20 млн., у 2005 р. – 23,4 млн., 2008 р. – 27 млн. студентів. Частка абітурієнтів серед людей відповідного віку (17-23 роки) виросла з 3,7% у 1997 р. до 13,3% у 2009 р [108, с. 75]. У 2010 р. КНР вдалося досягти поставленої у 1997 р. мети – охопити 15% молоді відповідної вікової групи вищою освітою. Для цього протягом десяти минулих років прийом у державні ВНЗ щороку збільшували на 1 млн. місць. Так, вже в 1999 р. план прийому у державні виші збільшився на 50% у порівнянні з 1998 р., і кожен наступний рік збільшувався на 20-30%. Окрім цього, стрімко збільшувалася чисельність державних вишів. Якщо в 1978 р. у країні нараховувалося 598 державних ВНЗ, то в 2004 р. майже втричі більше – 1731.

Паралельно влада активно підтримувала розширення практики надання платних освітніх послуг у державних вишах та розвиток недержавного сектору вищої освіти, що мало сприяти розширенню охоплення молоді освітою за рахунок залучення приватних ресурсів. На початку другого десятиріччя XXI ст. студентський контингент, як і рівень доступності вищої освіти в Китаї продовжує зростати. У 2015 р. у вишах країни навчалось понад 30 млн. студентів, що становило 20% молоді. Та ще швидшими темпами збільшується кількість аспірантів: понад 1 млн. у 2010 р. У планах уряду збільшити охоплення молоді вищою освітою до 40% в 2025 р. і 55% – в 2050 р.

У середині 1990-х рр. окрім значного збільшення охоплення молоді вищою освітою влада КНР поставила не менш амбітну мету – формування групи університетів світового класу. Для цього реалізуються два масштабні проекти. У 1995 р. Держрада схвалила розроблений профільним міністерством «Проект 211», згідно з яким було відібрано 100 базових ВНЗ (з яких більше половини – технічні), які отримали додаткові фінансові ресурси з центрального та провінційних бюджетів для поліпшення викладання, освітніх програм, наукової та соціальної інфраструктури, залучення іноземних викладачів. На ці цілі планувалося виділити до \$20 млрд. до 2020 р. На

першому етапі – з 1996 по 2000 рр. уряд виділив на реалізацію цієї програми в 96 відібраних вузах приблизно \$2,2 млрд. У другому етапі проекту (2001 – 2006) прийняли участь 107 вишів, які отримали \$2,25 млрд. Третій етап (2007-2011) охопив 113 ВНЗ, в розвиток яких центральна та регіональна влада інвестували \$1,2 млрд. Загалом протягом 1998-2015 рр. базові ВНЗ додатково отримали понад \$7,5 млрд. [56, с. 65]. Для покращення якості освіти та наукових досліджень протягом 1990-2010 рр. до провідних вишів КНР були запрошені понад 20 000 іноземних викладачів і дослідників. Нині проект охоплює 110 ВНЗ, що складає приблизно 5% від їх загальної чисельності. На ці виші припадає 80% докторантів, 2/3 аспірантів, до 50% іноземних студентів країни і до 70% бюджетних асигнувань на вищу школу з центрального бюджету.

Новий етап у створенні групи елітних вузів почався 4 травня 1998 р., коли голова КНР Цзян Цземін, виступаючи на святкуванні 100-річчя Пекінського університету, поставив завдання вивести на світовий рівень декілька провідних ВНЗ Китаю. Ця ідея була реалізована в «Проекті 985» (рік та місяць початку). У відповідності до нього на початку було відібрано 9 провідних вишів, які отримали значні додаткові асигнування. Так, зокрема, Пекінський університет отримав п'ятирічний грант у розмірі \$225 млн. Нанкінський і Шанхайський університети – по \$150 млн. кожний. У рамках проекту протягом 1998 – 2004 рр. центральний уряд щорічно інвестував на модернізацію цих 9 ВНЗ \$1,25 млрд. [452, с. 50]. У 2004 р. до проекту були додатково включені 36 ВНЗ, а щорічні асигнування на їх модернізацію збільшилися вдвічі. Протягом 1998 – 2012 рр. цей проект отримав фінансування у розмірі \$10,9 млрд. Від самого початку реалізації проекту відібрані виші були розділені на три класи в залежності від поставлених перед ними завдань:

- 1 клас – увійти в число провідних університетів світу;
- 2 клас – увійти в число університетів світового класу;
- 3 клас – стати провідними вишами Китаю та відомими у світі.

При цьому джерела фінансування програм розвитку вузів різного класу також відрізняються. Програми університетів першого класу (Пекінський університет і політехнічний університет Цінхуа) повністю фінансуються з державного бюджету. Університети другого класу 50% необхідних на модернізацію коштів отримують від центрального уряду, а решту – від регіональної та місцевої влади. Виші третього класу мають три джерела фінансування програм розвитку: 30% – центральний уряд, 50% – влада провінцій, 20% мають бути зароблені за рахунок посилення науково-дослідницької діяльності та співпраці з промисловістю.

Як свідчать загальноновизнані міжнародні рейтинги ВНЗ реалізація цих двох проектів дає свій результат – китайські ВНЗ щороку як покращують свої місця, так і збільшують свою присутність. Якщо в рейтинг 100 найкращих ВНЗ світу американського часопису «Таймс» у 2004 р. потрапило 4 китайських ВНЗ, то у 2007 р. їх було вже 7, у 2012 р. – 9, у 2014 р. – 12, у 2018 р. – 18.

В Ірані в результаті Ісламської революції 1979 р. і приходу до влади аятоли Хомейні встановився теократичний режим. Духовенство відводило особливе місце у державній політиці ісламізації всіх сфер суспільного життя. Її метою було встановлення єдності іранського народу. Богослови приділяли цьому велике значення, оскільки мова йшла про постійне відтворення слухняності, підпорядкування свідомості іранців волі лідерів духівництва. За китайським зразком цим цілям була покликана слугувати «Культурна революція», яка в першу чергу торкнулася сфери освіти (її початок проголошений декретом Хомейні у червні 1980 р.). Перш за все був відкинтий принцип світськості освіти, який діяв за часів шахського режиму. У 1980 р. була створена Вища рада культурної революції, яка була покликана здійснювати контроль за запровадженням та дотриманням ісламських цінностей в освіті. Так у початкових і середніх школах головними предметами стали вивчення ісламу в його шийтському варіанті. У ВНЗ країни іслам також став

обов'язковим для вивчення протягом всього періоду навчання. Заняття у ВНЗ та школах стали починатися з молитви. Відбувалося масове перевидання шкільних і вузівських підручників, встановився культ особи аятоли Хомейні. Розроблена Радою концепція «ісламізації освіти» передбачала заміну керівників вишів на «стовідсоткових мусульман», коригування змісту освітніх програм і методів викладання, запровадження норм шаріату у виховну роботу у вищій школі, поділ студентів за статтю, видання нових підручників, що відображали б ісламські погляди. Для проведення цієї програми ісламізації освіти всі ВНЗ у країні у 1980-1982 рр. були закриті. Їх перевідкриття почалося у 1983 р. під суворим наглядом ісламського уряду. За цей час уряд провів чистки у викладацькому корпусі, видаливши звідти «неісламські елементи» – прихильників попередньої влади, лібералізму, комунізму. Головною ж метою виховної роботи стало вкорінення у суспільну свідомість іранців примату влади шийтського духівництва над світською владою та посилення згуртованості народу навколо ісламських цінностей.

Оскільки ісламський фундаменталізм був за своєю ідейною спрямованістю антизахідним, вся європейська історія та філософія була замінена історією та філософією країн мусульманського регіону. Було заборонено вивчення західного права, культури. Також через конфесійні відмінності шийтський Іран цілеспрямовано ізолювався від всіх процесів інтернаціоналізації вищої освіти в мусульманському світі [158, с. 124].

За умов тоталітаризму відбувається абсолютна девальвація морально-духовних цінностей. Система вищої освіти просякнута технократичними орієнтаціями, доктринальною та войовничою моноідеологізованістю. Жорстка централізованість керування та контролю придушує академічні свободи. Система вищої освіти орієнтується на відтворення конформістів у тоталітарній державі. Однак, завдяки концентрації фінансових, організаційних і людських ресурсів, освітні реформи у країнах з тоталітарним правлінням були успішними у більшості випадків.

Освітні реформи в тоталітарних державах відзначаються наступними характеристиками:

- реформи ініціюються «зверху» – керівництвом країни та правлячої партії;
- кардинальна перебудова всіх засад функціонування системи вищої освіти;
- цілі та спрямованість реформ, бажаний стан освітньої сфери визначається постулатами домінуючої ідеології, результатом чого стає ідеологізація та політизація освіти;
- цілеспрямований вплив влади на трансформацію суспільної свідомості та світогляду, що забезпечується централізацією управління та уніфікацією освітніх програм;
- підпорядкування діяльності вищої школи практичним потребам правлячого режиму, що супроводжується її партизацією, кадровими чистками та ліквідацією академічної автономії;
- швидкі темпи перетворень та ефективність реформування.

За умов авторитаризму до прийняття рішень у сфері вищої освіти залучені групи інтересів – ті соціальні сили, які підтримували встановлення авторитарного режиму. Авторитарні режими намагаються використати систему освіти у своїх цілях – для стимуляції економічного розвитку та прищеплення громадянам соціальної установки на покору владі. За умов авторитаризму політика у сфері вищої школи в першу чергу залежить від спрямованості режиму. Авторитарні режими консервативного спрямування намагаються підтримати, зберегти існуючий соціальний порядок. Тому, як правило, у вищій освіті відбуваються реформи, спрямовані або на повернення до старих реакційних порядків, або, у кращому разі, взагалі заморожуються будь-які зміни у системі вищої освіти, що зумовлює початок тривалого періоду стагнації цього соціального інституту.

Авторитарно-консервативні режими, прагнучи збереження усталеної соціальної нерівності, обмежують доступ до вищої освіти для представників з нижчих верств суспільства. Значний вплив на ухвалення політичних рішень у освітній, соціальній політиці отримують підприємницькі кола,

на які спирається режим. Однак при цьому проведення політики носить прямолінійний характер. Автономія вищої школи нівелюється на користь централізованого управління її розвитком в інтересах правлячого режиму, що супроводжується ліквідацією академічного самоврядування, уніфікацією управлінської структури, запровадженням замість виборчих процедур номенклатурної системи призначення на академічні посади.

Авторитарні політичні режими консервативного спрямування характеризуються зменшенням об'ємів фінансування потреб вищої школи. Цікаві приклади дають нам латиноамериканські країни та Іспанія, в яких в останній чверті ХХ ст. існували авторитарні режими. В Аргентині останній уряд (1973-1975) перед початком військового стану (1976-1983) витрачав на освіту приблизно 4% ВВП. Під час військової диктатури державні витрати на освіту були зменшені до 3,2% [476, с. 48]. З поверненням до демократії у 1984 р. відбулося їх значне збільшення – до 4,8%.

У 1975 р. (рік смерті диктатора Ф. Франко) в Іспанії на систему освіти витрачали найменше з усіх країн Європи – 1,8% ВВП, з яких 0,4% – на вищу освіту. За 10 років відповідна сума вже зросла до 3,3% ВВП, зокрема 0,9% – на вищу школу. У середині 1990-х рр. державні витрати на освіту досягли 6% ВВП [182, с. 36].

За часів президентства в Чилі соціаліста С. Альєнде (1970-1973) освітні витрати становили майже 7% ВВП. Після його повалення і приходу до влади А. Піночета освітні витрати постійно скорочувалися. У період диктатури (1973-1990) вони скоротилися вдвічі – до 3,5% ВВП. При цьому протягом репересій 1973-1976 рр. мале місце фактичне зменшення витрат на освіту. Уряд стрімко зменшував фінансування, а частка альтернативних джерел була незначною. Після 1976 р., коли авторитарний режим почав економічну модернізацію, державні витрати на освіту відносно ВВП не збільшувалися, але активно стимулювалося залучення приватних коштів. З поверненням до демократії відбулося збільшення державних витрат на освіту до 4,4% ВВП.

По-іншому можуть відбуватися процеси у вищій освіті за умов встановлення авторитарного режиму, що має на меті проведення модернізації суспільства, національної економіки задля виведення країни з економічної чи політичної кризи, які склалися під час функціонування у країні демократичного режиму. Система освіти стає на службу тим соціальним групам, які підтримали прихід нової влади – найчастіше це середній та бідний клас. Економічні досягнення стають для авторитарного режиму провідним інструментом власної легітимації в очах суспільства.

Необхідність стимулювання економічного розвитку та подальшої підтримки його темпів призводить до розширення доступності вищої освіти, розвитку мережі вишів, що має забезпечити зростаючу економіку висококваліфікованою робочою силою. Досвід країн Латинської Америки та Південно-Східної Азії свідчить, що у більшості випадків (Південна Корея, Тайвань, Індонезія, Бразилія, Чилі) авторитарні режими, які прагнули економічної модернізації, здійснювали перехід до масової вищої освіти, що стимулювало подальший економічний розвиток. Тобто за наявності у країні авторитарного режиму у вищій школі згори ініціювалися процеси демократизації, що в ситуації загрози соціальних катаклізмів знімало чимало проблем.

Так, освіта світового класу стала одним з головних інструментів економічного прориву Сінгапуру. У другій половині ХХ ст. ця маленька азіатська країна пройшла шлях з відсталої до розвинутої країни. Увесь цей час у країні існував авторитарний режим «керованої демократії» на чолі з Лі Куан Юном. Протягом 30 років – 1960-1989 рр. сукупні витрати на освіту збільшувалися в середньому на 11,4 % щороку – швидше, ніж зростав ВВП [500, с. 16]. Значні капіталовкладення в розвиток освіти та науки дозволили швидко освоювати передові технології, запозичені у країн Заходу, розвивати наукоємні галузі виробництва. За оцінками Світового банку, на початку ХХІ ст. 85% національного багатства Сінгапуру становить людський капітал.

Водночас в умовах модернізаційного авторитаризму розширення доступу до вищої освіти у довгостроковій перспективі, з одного боку стимулює економічне зростання, а з іншого, закладає підвалини інтелектуально-суспільної опозиції режиму, майбутніх демократичних трансформацій. По мірі збільшення добробуту, що є результатом лібералізації економічного життя, найбільш освічені верстви населення, особливо студентська молодь починає усвідомлювати, звертати увагу на негативні сторони функціонування авторитарного режиму і висувати вимоги політичних реформ, що є джерелом нестабільності режиму. В умовах появи у громадян економічного вибору і свобод освіта є головним каталізатором усвідомлення необхідності і вектору політичних змін. Чим більше незалежно і критично мислячих людей у суспільстві, тим важче нав'язати панування якоїсь однієї ідеології, політичної сили. Тобто існує негативний зв'язок між системною (інституційною) довірою та збільшенням рівня освіченості суспільства: чим освіченішим стає населення, тим більш критичним стає його ставлення до дій владних структур та суспільних інститутів. Це найбільш очевидно проявляється у середовищі студентської молоді, оскільки вона у короткому часовому проміжку суттєво збільшує освітній потенціал. Разом з тим, високий рівень освіченості передусь економічним досягненням. Інтелектуальний потенціал країни, який створюється системою вищої освіти, стає одним з визначальних факторів здійснення економічної модернізації та проривів.

Прикладом модернізаційного впливу авторитаризму на вищу школу є сучасна Росія. За останні декілька років держава здійснила ряд політичних заходів з мобілізації можливостей і потенціалу інституту вищої освіти для більш ефективного сприяння соціальному, економічному та культурному розвитку. Укази Президента РФ від 7 травня 2008 р. «Про федеральні університети» та від 7 жовтня 2008 р. «Про реалізацію пілотного проекту зі створення національних дослідницьких університетів» радикально змінили інституційний ландшафт вищої школи Росії, оскільки відбулось виділення в масштабах макрорегіонів країни групи провідних ВНЗ, на які була покладена висока відповідальність забезпечити високий рівень освітнього процесу, дослідницьких та технологічних розробок. Окрім цього, національні дослідницькі університети покликані стати інноваційними технологічними центрами ключових галузей російської економіки, особливо високотехнологічних і наукомістких секторів [31, с. 112]. Нові політичні ініціативи в освіті стали частиною більш широкого курсу соціально-економічної модернізації, який був проголошений російською владою у 2008 р. і тривав до 2014 р.

Першими кроками по структуризації ВНЗ країни стало створення у 2006 р. спеціальними постановами уряду шляхом об'єднання вже існуючих двох великих регіональних університетів, яким було надано статус «федеральних» (Сибірський федеральний університет у м. Красноярську, Південний федеральний університет у м. Ростові), а також створення указом Президента РФ від 7 жовтня 2008 р. двох пілотних національних дослідницьких університетів у Москві на базі Московського інженерно-фізичного інститут (МІФІ) і Московського інституту сталі та сплавів (МІСС). Створення федеральних і національних дослідницьких університетів відбувалось шляхом злиття ряду ВНЗ і організацій. У 2008-2010 рр. було утворено ще шість федеральних університетів – Казанський (Приволзький), Далекосхідний (Владивосток), Уральський (Єкатеринбург), Північно-Східний (Якутія), Балтійський (Калінінград), Північний (Арктичний) (Архангельськ).

Законом, прийнятим Державною Думою РФ, 14 січня 2009 р., передбачається принцип пріоритетного фінансування федеральних і дослідницьких університетів, розширення їх автономії, надано право самостійно розробляти власні освітні програми, дозвіл на підприємницьку діяльність. Федеральним університетам як великим регіональним ВНЗ ставиться завдання розвитку вищої професійної освіти на основі оптимізації регіональних освітніх структур та укріплення зв'язків освітніх закладів з економікою та соціальною сферою федерального округу.

Таким чином, концепція федерального університету спрямована на вирішення завдань соціально-економічного розвитку тих регіонів, на території яких вони розташовані.

Національні дослідницькі університети, за задумом уряду РФ, повинні вирішити інше завдання. Вони повинні підтримати масштабні проекти розвитку високотехнологічного сектору економіки країни. Визначною рисою національного дослідницького університету повинна стати його спроможність генерувати знання, інноваційні ідеї, здійснювати фундаментальні й прикладні дослідження з широкого спектру напрямків, у першу чергу з пріоритетних і критичних напрямків розвитку науки, техніки та технологій, забезпечувати ефективний трансфер технологій в реальний сектор економіки, концентрувати зусилля на підготовці магістрів, кандидатів, докторів наук, реалізовувати програми підвищення кваліфікації державних службовців. Статус «національного дослідницького університету» надається указом Президента РФ на основі конкурсу строком на 10 років, у перші 5 з яких надається посилене фінансування та додаткові гранти на поліпшення матеріально-технічної бази, стимулювання НДДКР тощо.

Створення мережі дослідницьких університетів відбувається не стільки на основі територіального розподілу, як у випадку федеральних університетів, скільки на основі галузевого. Протягом 2009-2010 рр. на конкурсній основі статус «національний дослідницький університет» був наданий 27 ВНЗ. Говорячи про модернізацію вищої освіти у Росії та створення нових типів ВНЗ, керівники міністерства освіти РФ не однократно підкреслював, що оптимальна кількість таких провідних університетів, з точки зору держави, – 50 [423, с. 90].

Попри реформи авторитарний режим зберігає прихильність до централізованого керування вищою освітою. Модернізація перш за все стосується структуризації та запровадження більш гнучких економічних механізмів у системі вищої освіти, а не принципів управління нею.

Таким чином, модернізація вищої освіти у сучасній Росії має на меті формування регіональних та галузевих точок росту шляхом створення потужних науково-дослідницьких та освітніх центрів, що забезпечать інноваційний розвиток економіки. Такий модернізаційний курс уряду передбачає розвиток крупних університетських центрів, що мають великий інтелектуальний і ресурсний потенціал, сучасну лабораторну та експериментальну базу. Однією з передумов успіху модернізації слід виділити, що наявні реформи та нові статуси ВНЗ підкріплюються значними фінансовими ресурсами. В межах політики модернізації соціальної сфери протягом 2005-2010 рр. бюджетні витрати на освіту щороку зростали в середньому на 17%. При цьому найбільшими темпами зростало державне фінансування вищої освіти – в середньому на 20,1% на рік, а фінансування федеральних і національних дослідницьких університетів здійснюється за окремою статтею держбюджету і складає 35% фінансування вищої освіти країни [466, с. 274]. Державні витрати на вищу освіту зросли з 0,3% ВВП у 2000 р. до 0,6% у 2005-2006 рр., 0,9% в 2009 р., стабілізувавшись на рівні 0,8% ВВП у 2010-2013 рр. Приватні інвестиції у вищу освіту в останнє десятиріччя також стабільно зростали, що було пов'язано з поживавленням російської економіки у другій половині 2000-х рр., і досягли на початку другого десятиліття XXI ст. рівня 0,8% ВВП. Після обрання Президентом Росії в 2012 р. В. Путіна, починаючи з указів від 7 травня 2012 р., в освітній політиці ініціюється зміна стратегії розвитку вищої освіти. Нова стратегія спирається на традиційно-консервативну основу і відображається в:

- значному посиленні регулятивної ролі держави;
- формуванні чіткої ієрархії вузів з визначенням функцій і завдань кожного рівня;
- посиленні адміністративного впливу на ректорів;
- посиленні регламентації професійної діяльності викладачів;

- оновленні та уніфікації методики та змісту підручників з історії та суспільних дисциплін на національно-консервативній основі;
- зменшенні кількості освітніх програм та їх варіативності;
- політизації академічного середовища шляхом посилення у виховній роботі орієнтації на ярко виражений державний патріотизм і збільшення підтримки наукових досліджень з ідеологізованих тем.

Такі дискусійні теми, як євразійство, історична справедливість, антиамериканізм, політичне православ'я, позитивна роль Російської імперії та СРСР в суспільному житті національних окраїн, інтеграція на пострадянському просторі та ін. покликані сформувати ідейно-легітимізаційну основу нових інтеграційних амбіцій Росії (Митний Союз, Євразійський Союз) і агресивної політики щодо країн близького зарубіжжя.

В цілому недемократичні форми урядування характеризуються концептуальною зміною мети діяльності освітньої системи. Якщо за умов демократії головною місією освіти є формування гармонійно розвиненої особистості, то авторитарні і тоталітарні режими не зацікавлені у цьому. Гармонійний розвиток особистості передбачає поряд з високим рівнем професійної підготовки, оволодіння політико-правовими знаннями, здатністю критично й самостійно мислити, аналізувати поточні суспільні події. Така освіта породжує плюралізм думок і настроїв, що не збігається з природою недемократичних режимів. Перед вищою школою авторитарні режими ставлять завдання забезпечувати економіку країни кваліфікованими кадрами та формувати конформістів, що зовнішньо лояльні до влади. Тоталітарні режими йдуть далі. За умов тоталітаризму влада контролює не лише простір політики, що характерно для авторитаризму, а підпорядковує собі усе суспільне життя, зокрема свідомість. Вища освіта перетворюється на інструмент індоктринації – прищеплення громадянам цінностей пануючої ідеології. Вища школа готує не просто лояльних до режиму громадян, а носіїв пануючої ідеології.

За умов демократичного режиму формування освітньої політики та модернізація галузі, як правило, є результатом складного процесу переговорів і утворення коаліцій зацікавлених груп. Держава, як і в інших політичних режимах, виступає провідним суб'єктом модернізації освіти, що зумовлюється її історичною роллю в освіті, ресурсним потенціалом та функцією гаранта реалізації суспільних інтересів. Однак в умовах плюралізму, політичної конкуренції та публічності державна влада при реалізації своїх намірів прагне заручитися якомога ширшою суспільною підтримкою. Формування освітніх коаліцій дозволяє артикулювати значну частину соціальних інтересів під час розробки концепції модернізації, зменшити супротив визначеному вектору змін і тим самим забезпечити легітимність урядової політики.

Ідеологічні орієнтації владної команди здійснюють певний вплив, визначаючи на основі цінностей стратегію розвитку вищої освіти та пріоритети, але вона не визначає зміст політики, оскільки уряду в умовах плюралізму та при реалізації освітньої політики доводиться відхилятися від ідеологічних установок. У політичному процесі, окрім уряду, беруть участь безліч акторів – політичні партії, міністерство освіти, різні групи інтересів, іноді з діаметрально протилежними позиціями: бюрократичний апарат, викладачі, студенти та їх батьки, профспілки, професійні організації, що оцінюють якість освіти, місцеві органи влади, роботодавці тощо. Крім того, між цими акторами утворюються тимчасові коаліції, які підвищують політичну вагу при прийнятті того чи іншого рішення їх учасників. Дуже часто за умов коаліційних урядів освітня політика містить суперечливі ідеологічні намагання. Між урядом і міністерством освіти, між різними міністерствами щодо питань управління, фінансування профільних вузів виникають інституційні конфлікти всередині механізму державного управління. Проведення освітньої політики не носить

прямолінійний характер. Політика адаптується, виходячи з пріоритетів і цінностей виконавців, намагання досягти консенсусу всіх зацікавлених сторін. Таким чином формується певна «політична траєкторія» освітніх реформ, що знаходиться під постійним тиском громадськості.

В умовах плюралізму, що пронизує соціальний простір демократичного суспільства, виші отримують певну політичну суб'єктність. З одного боку, як складова суспільного ладу, інститут вищої освіти функціонує та розвивається у межах державного управління. У цьому випадку ВНЗ виступають як технічні виконавці урядових рішень. З іншого боку, вища школа по відношенню до політичної системи виступає частиною зовнішнього середовища, групою інтересів, надсилаючи до публічних органів влади та політиків запити та вимоги. З цієї точки зору об'єднання представників ВНЗ країни (асоціації, спілки тощо) можна розглядати як специфічні групи інтересів, суб'єкти освітньої політики. Через широке представництво та колективне відстоювання своїх інтересів керівники вузів мають змогу впливати на формування та здійснення освітньої, науково-технічної, бюджетної, інноваційної політики. Особливо помітною їх участь у політичному процесі стає під час розробки та ухвалення освітнього законодавства, розподілу державних субсидій і грантів, формування пріоритетів державного замовлення на підготовку спеціалістів та НДДКР. Чим більші та організованіше такі об'єднання вишів, тим більшої ваги вони набувають на переговорах з урядом та іншими соціальними акторами з питань, пов'язаних з функціонуванням системи вищої освіти чи її окремих сегментів.

Традиційно популярною концептуальною схемою для аналізу освітніх реформ сучасності є запропонований в середині 1980-х рр. американським дослідником Б. Кларком трикутник взаємовідносин «держава – академічна спільнота – ринок». Однак, на нашу думку, коло суб'єктів модернізації вищої освіти є більш широким. Поняття «академічна спільнота» переважно вживається як позначення всіх внутрішніх груп інтересів у системі вищої освіти – академічного менеджменту, викладачів і студентів. На практиці ці групи мають власні корпоративно-професійні інтереси, а тому значною мірою виступають самостійними акторами освітньої політики. Їх єдність існувала лише в Середньовіччі, коли університетські корпорації становили автономні спільноти у системі суспільних відносин і з цієї позиції вели рівноправний діалог з державною владою та церквою щодо розвитку галузі. З інкорпорацією вищої школи до державного апарату викладачі фактично стали агентами впливу держави і єдність була зруйнована, хоча при цьому викладачі та менеджмент вишів зберегли власні корпоративні інтереси. Офіційно адміністрація стоїть вище на організаційній драбині, їй підпорядковується викладацький склад, але неофіційно викладачі утримують значний контроль над процесом керування. Ставлення викладачів до освітніх реформ (несприйняття / підтримка) є одним з головних чинників їх успішності.

Такий суб'єкт, як держава також не видається однозначним. По-перше, слід розуміти, що механізм реалізації державної політики включає два рівні: правлячу владну команду, яка визначає стратегічні напрями модернізації освітньої сфери, та державний апарат, що втілює на практиці політику у галузі. По-друге, в рамках загального політичного курсу на децентралізацію управління можливість проводити власну освітню політику отримує регіональна влада. Виші виступають центрами не лише акумуляції знань, а й їх поширення, що в свою чергу призводить до зміни навколишнього геокультурного та соціально-економічного ландшафту. Тому регіональні еліти зацікавлені у тому, щоб вектор їх модернізації вписувався у регіональний контекст розвитку. У багатьох країнах з федеративним устроєм (США, Індія, ФРН, Швейцарія, Канада), визначення політики розвитку вищої освіти є компетенцією регіональної влади. В регіоналізованих країнах (Іспанія, Велика Британія, Франція, Італія) в результаті адміністративних реформ регіональні

органи влади все більше залучаються до управління та фінансування вищої школи, а значить отримують свою «політичну акцію» при визначенні стратегії її модернізації.

У другій половині XX ст. з переходом до моделі масової вищої школи і з підвищенням її ролі у соціально-економічному розвитку суспільства до процесу формування коаліцій долучаються ділові кола. Легкий доступ бізнес-спільноти до формування коаліцій у сфері вищої освіти зумовлюється як тим, що бізнес є опосередкованим споживачем результатів діяльності вищої школи, так і значним неофіційним впливом ділових кіл на владу. В умовах зміцнення взаємозв'язку вищої школи з ринком праці роботодавці прагнуть впливати на якість освіти, освітні стандарти, навчальні програми, визначати напрямки підготовки та кваліфікації.

Рис. 3.1 Взаємодія груп інтересів під час модернізації сфери вищої освіти в умовах демократії



Демократичний режим створює інституційні механізми виявлення та відображення інтересів, поглядів зацікавлених груп в освітній сфері. Це проявляється в існуванні незалежних студентських організацій, освітянських профспілок, об'єднань вишів, спілок ректорів тощо. Всі актори мають можливість подавати до органів влади власні проекти освітніх змін, публічно презентувати їх і брати участь у суспільних дискусіях. Чим сильніше зацікавлені групи залучаються у процес ухвалення політичних рішень щодо реформування освіти, тим більшою мірою враховуються їх інтереси [520, с. 53]. Водночас світова практика свідчить, що досягнення загального консенсусу щодо стратегії модернізації і вироблення узгодженого всіма сторонами проекту освітніх змін є не просто проблематичним, а й практично неможливим. Це зумовлюється наступними реаліями демократичної системи:

- позиції та інтереси акторів часто сильно різняться, а іноді є діаметрально протилежними, що робить складним процес пошуку спільних підходів до реформування. Більш того, узгодження інтересів значно змінює ідеологічну спрямованість реформ, що первинно програмувалася владою;
- часто реформи передбачають перерозподіл ресурсів та впливу як між групами всередині вищої школи, так і між внутрішніми і зовнішніми групами. У таких умовах реформа сприймається

як боротьба за ресурси, у якій пріоритетом стає не узгодження інтересів, а зайняття більш кращої позиції;

- в умовах електоральних циклів владна команда часто обмежена чинником часу, у той час як узгодження інтересів і реалізація змін в освітній сфері потребує значного часу. Тому державна влада, як правило, не прагне досягти консенсусу щодо стратегії модернізації, а формує найбільш сприятливу коаліцію груп для власного проекту.

Попри те, що сфера вищої освіти формує навколо себе стійку структуру груп інтересів, її модернізація у кожній країні має свої особливості. Вони зумовлюються національними традиціями, попереднім станом системи освіти, структурою управління, політичною культурою, станом економіки. Можна виділити декілька національних моделей модернізації вищої школи в умовах демократичної системи.

Французька модель

Французька освітня політика та реформи другої половини ХХ – початку ХХІ ст. подібно до політичного життя характеризується поляризованим плюралізмом. Для процесів модернізації освіти характерна значна політизація і конфліктність. Так, у французькій вищій школі ще з 1960-х рр. склалася стабільна конфігурація груп інтересів по лінії: роботодавці / адміністрація ВНЗ – студентство/викладачі. Французькі виші володіють обмеженою автономією, органічно інтегровані в систему державного управління, а тому освітні реформи здійснюються централізовано, без широкого діалогу. Держава здійснює пряме адміністрування освітньої політики, розглядаючи виші як звичайних виконавців урядових рішень.

За такої поляризації ключовим для визначення вектору реформування, формування освітньої коаліції стає ідеологічна орієнтація правлячої еліти. Під час урядування правих сил (голлістів) в освітній політиці формується коаліція «державна – роботодавці – академічний менеджмент». Відповідно, освітні зміни носять ринковий, неоконсервативний характер: збільшення повноважень керівництва вишів, залучення бізнесу до управління ВНЗ, запровадження елементів конкуренції, підвищення вимог щодо ефективності діяльності, додаткова підтримка найкращих вишів для створення точок росту, стримування росту бюджетних витрат на освіту.

У випадку приходу до влади соціалістів (Ф. Міттеран і Ф. Олланд) пануючою коаліцією стає «державна – академічна спільнота – студенти». Така коаліція є дуже міцною і природною, оскільки більшість викладачів і студентів у Франції традиційно є прихильниками лівих поглядів. У цьому випадку модернізація носить діаметрально протилежний характер: збільшення державного фінансування, додаткова підтримка вишів з низькими показниками, повернення до колегіально-представницьких форм вузівського управління, стимулювання і спільних проектів вишів.

Практично у всіх виникаючих конфліктах у вищій школі Франції студенти підтримуються викладачами. Наприклад, у 2006 р. студентські протести проти закону щодо першого найму у Франції, що зменшував права молодих фахівців, були активно підтримані викладачами. Стійкий союз цих груп, високий рівень суспільно-політичної активності студентства, освітян зумовлюють їх сильні позиції в суспільному житті та блокування значної частини неоліберальних, ринково орієнтованих ініціатив в освіті з боку правих сил.

Німецька модель

Освітня політика та розвиток вищої школи німецькомовних країн (Німеччина, Швейцарія та Австрія) у другій половині ХХ ст. відзначається майже повним одержавленням, демократизацією, блокуванням поширення ринкових механізмів. Провідна роль в управлінні та фінансуванні вишів у цих країнах історично закріплена за регіонами, що пов'язано з федеративним устроєм держав.

Оскільки вища освіта розглядається виключно як суспільне благо і частина соціального пакету громадян, то її модернізація має бути державною відповідальністю. Розширення мережі вишів і студентських контингентів у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. відбувалося виключно за рахунок державної експансії і ресурсів. Водночас, на відміну від французької моделі, держава тут не виступає авторитарним адміністратором, який самостійно визначає політику модернізації та формує під власну концепцію реформування освітню коаліцію.

У політичних колах домінує переконання, що для успішної модернізації освітньої сфери необхідна широка підтримка викладачів, керівництва вишів, оскільки саме вони у своїй діяльності реалізують реформи на практиці. Така установка зумовлюється особливостями німецької політичної культури, для якої характерні прагнення до компромісів і узгодження інтересів. У цьому контексті виші розглядаються як важливі партнери, інтереси яких мають бути враховані. Щоб забезпечити підтримку державних ініціативам з боку вишів, їх представники залучаються до розроблення стратегії освітніх реформ, влада регулярно проводить переговори з об'єднаннями вишів. Така ситуація визначила формування стійкої коаліції «регіональна влада – академічна спільнота – академічний менеджмент».

Федеральній устрій зумовлює прерогативу регіонів у розвитку системи вищої освіти. Разом із цим, формування стратегічних напрямків модернізації галузі стає результатом співпраці та координації федерального центру і суб'єктів федерації, що передбачає створення спільних органів або консультацій для вироблення спільної політики. Регіональна та федеральна освітні політики синхронізуються і стають єдиною лінією, яка може певним чином варіюватися в різних регіонах, але загальні підходи зберігаються. Така гнучкість забезпечує досягнення загальнонаціональних пріоритетів і врахування місцевих потреб. Узгоджуючи позиції, центральний та регіональні уряди мобілізують ресурси на досягнення бажаних змін. Регіональна влада у свою чергу спирається на коаліцію з вишами. Необхідність забезпечення підтримки реформ знизу, узгодження між різними владними рівнями роблять процес модернізації, з одного боку, повільним і ресурсомістким, а з іншого – майже безконфліктним та у підсумку успішним.

Британська модель

Для модернізації систем вищої освіти англосаксонських країн (Велика Британія, Канада, Австралія, Нова Зеландія) характерним є домінування ринкових механізмів та самоорганізації. Відповідно модернізація має здійснюватися не шляхом державного адміністрування, а ринковими методами, перш за все за рахунок посилення конкуренції у галузі. Вважається, що вільна ринкова конкуренція викристалізує найоптимальніші управлінські практики, підвищить якість освітніх програм, ефективність діяльності вузів. Держава виступає тут як помічник та координатор. Влада на центральному рівні визначає основні напрями, пріоритети модернізації, змінює «правила гри» в освітній сфері так, щоб у подальшому дія ринкових механізмів призвела до зміни параметрів функціонування системи вищої освіти у бажаному напрямі. Тобто освітні зміни програмуються на центральному політичному рівні, а реалізуються через ринковий механізм. У цьому контексті вузи розглядаються як автономні академічні корпорації, що діють на ринкових засадах. Чим менше вони будуть залежати від державного фінансування, тим швидше увійдуть у ринкове середовище і стануть більш конкурентними. Як наслідок, реформування освітньої сфери підпорядковується ринковій логіці: конкуренція за державні асигнування, приватні ресурси та престиж диплому, налагодження тісних зв'язків з бізнесом, поява нових організаційних форм і методів навчання. Хто не модернізує освітні програми, методи навчання, інфраструктуру, внутрішнє управління, той програє. Отже, в цій моделі саме конкуренція є головним двигуном модернізації сектору.

Значна частина відповідальності за модернізацію покладається на самі виші – академічну спільноту та менеджмент. Здатність поліпшувати якість освітніх послуг та досліджень прямо пов'язується з широкою автономізацією вишів та централізацією внутрішнього управління. Це дозволяє мобілізувати ресурси та локалізувати відповідальність, а механізм конкуренції змушує підвищувати якість і ефективність використання ресурсів.

Оскільки у своїй діяльності ВНЗ все більше орієнтуються на потреби економіки, ринку праці, вагомий вплив на визначення вектору освітніх змін отримує бізнес-спільнота. Виші, реагуючи на потреби ринку праці та конкуруючи за дослідницькі контракти, спонсорську підтримку з боку промисловості, активно інтегрують в навчальні плани побажання роботодавців, включають їх представників до складу опікунських рад. У зв'язку з цим домінуючу освітню коаліцію в англосаксонських країнах утворюють держава, бізнес-спільнота та академічний менеджмент. Це пояснюється тим, що ці групи об'єктивно зацікавлені у продовженні процесу комерціалізації вищої освіти, що почався у останній чверті ХХ ст. під впливом урядової ідеології неолібералізму. Внаслідок цього роботодавці збільшують свій вплив на зміст освітніх програм та кваліфікацій, менеджмент вишів збільшує власні доходи, а держава зменшує фінансовий тягар утримання галузі. Наприклад, у Великій Британії ще на початку 1980-х рр. уряд М. Тетчер ініціював передачу роботодавцям права формування, контролю професійних стандартів. Такий підхід був оснований на переконанні про те, що віддавши контроль за стандартами професійної підготовки під опіку асоціаціям роботодавців, рівень компетентності робочої сили значно зросте без безпосереднього втручання та відповідальності з боку уряду. Результатом такої ініціативи стало створення понад 160 галузевих «Ініціативних асоціацій промисловості», яким було надано повноваження щодо розробки професійних стандартів компетентності.

Американська модель

Формування політики у сфері вищої освіти та її модернізація в США значною мірою подібні до британської моделі, однак мають декілька власних особливостей. На рівні окремого штату фактично функціонує британська модель. Кожен штат самостійно формує освітнє законодавство та розвиває таку систему вищої освіти, яка найбільше відповідає конкретним місцевим умовам та потребам. У результаті освітні системи штатів суттєво різняться як за структурою управління, так і за змістом та якістю освіти. На процес модернізації накладаються політичні традиції штатів та партійна/ідейна приналежність правлячої команди. У результаті дуже складно говорити про скоординованість політик модернізації в загальнонаціональному масштабі.

Регіональна влада, як правило, обмежуються встановленням загальних пріоритетів розвитку галузі, моніторингом змін та фінансовим контролем, залишаючи вирішення решти проблем та оперативне управління безпосередньо адміністраціям вишів. Протягом останньої чверті ХХ ст. головним інструментом модернізації галузі виступала політика комерціалізації. Зменшення державного фінансування змушувало університети та коледжі наближатися до ринку і тим самим відповідати вимогам сучасності. Логічним результатом стало формування стійкої коаліції місцевої влади, бізнес-спільноти та академічного менеджменту.

Другою особливістю модернізації освітньої сфери країни є специфічна роль федерального центру. У США федеральна влада намагається не втручатися у вищу освіту, визнаючи у цій сфері прерогативу регіональної влади. Разом із цим федеральний уряд формує власний політичний курс у галузі. Центр не прагне нав'язати штатам власний порядок денний модернізації, залишаючи широкий простір для дискусії та співпраці. Політики модернізації окремих штатів і федерального уряду, як правило, рідко співпадають або протирічать між собою, а скоріше мирно співіснують у межах регіональних освітніх систем. Якщо регіональні освітні політики в основному спрямовані

на внутрішні соціально-економічні та культурні потреби окремих штатів, то центральний уряд, формуючи освітню політику, орієнтується на потреби національного значення (енергетика, екологія, медицина, критичні технології, розвиток освітньої інфраструктури, підтримка НІС) та зовнішні виклики (національна безпека, космічна програма, міжнародна економічна конкуренція). Тому політика модернізації центру проявляється масштабно, у вигляді федеральних освітніх програм. За федеральні кошти підтримуються і модернізуються конкретні напрямки підготовки, освітні програми і наукові проекти. При цьому федеральний уряд діє ринковими методами, використовуючи конкурентні механізми при визначенні вузів-виконавців державного замовлення. Федеральні програми мають значну тривалість дії (5-10 років) і рідко скасовуються наступниками при владі, що свідчить про їх практичну значущість. Одним зі свіжих прикладів є федеральна програма підтримки STEM-освіти – природничих наук, технології, інженерної справи та математики (англ. Science, Technology, Engineering, Mathematics). Програма була схвалена у січні 2006 р. за ініціативи Президента-республіканця Дж. Буша-молодшого і передбачала протягом наступних 10 років покращення шкілької та вищої освіти в точних науках, підготовку додаткових 100 тис. вчителів зі STEM-профілю і збільшення частки випускників вишів з технічними ступенями [540, с. 95]. Після приходу у 2008 р. до влади демократа Б. Обама фінансування цієї програми було навіть збільшено. Модернізація викладання і підготовки фахівців в області STEM-дисциплін дозволить зберегти країні технологічне лідерство і забезпечити національну економіку висококваліфікованими спеціалістами в області нових, перспективних технологій. Адміністрація республіканця Д. Трампа також підтримує програму STEM-освіти.

Азіатська модель

Національні системи вищої освіти таких східних демократій як Японія та Південна Корея хоча й побудовані за взірцем США, однак політичний механізм їх модернізації корінним чином відрізняється від американської моделі. Попри переваження в їх освітніх системах як за кількістю вишів, так за чисельністю студентів приватного сектору модернізація галузі завжди була результатом державної ініціативи, а ринок і конкуренція відігравали другорядну роль.

Патерналістський характер суспільних відносин у цих країнах зумовив консолідацію зацікавлених груп у сфері вищої освіти навколо держави, тому чіткі лінії протистояння там відсутні. Відповідно до конфуціанської етики, державна влада, як мудрий опікун, формуючи освітню політику, прагне врахувати інтереси всіх акторів. Однак при цьому вона спирається не на демократичні інструменти (публічне обговорення, спільна розробка), а до практики корпоратизму. Під час розробки стратегії реформування кожна зацікавлена група формує власні пропозиції. Уряд співвідносить їх з власною концепцією модернізації і самостійно вирішує чиї і якою мірою інтереси будуть враховані. Пропозиції акторів освітньої політики інкорпорується у державну політику до тієї міри, поки вони принципово не змінюють концепцію реформування. Діючи на корпоративних засадах, держава прагне підтримувати певний баланс, не допускаючи ситуації, коли інтереси хоча б однієї групи будуть повністю проігноровані. Цю схему формування освітньої модернізації можна охарактеризувати як мінімум демократії і максимум кооптації.

Традиційно найбільший вплив на державну політику мають ділові кола. Такий стан речей пояснюється як зрощуванням бізнесу та влади у цих країнах, так і тим фактом, що на відміну від Європи, більшість НДДКР, що здійснюється у вищій школі цих країн, фінансується не державою, а великими приватними корпораціями, які одночасно є найбільшими роботодавцями.

Також сильними політичними позиціями володіють академічна спільнота та менеджмент. Приватні університети є дуже активними у відстоюванні власних інтересів. Державний сектор вищої освіти в Японії вважається елітним і престижним, охоплюючи лише 1/5 студентського

контингенту та відкриваючи доступ до кар'єри на державній службі. Більшість студентів у цьому секторі складають вихідці з вищого середнього та вищого класу. Тому менеджмент державних вишів має тісні зв'язки з політичною елітою та державною бюрократією. Академічна професія користується великою суспільною повагою і забезпечує високий соціальний статус, що змушує владу рахуватися з інтересами викладачів.

У результаті у сфері вищої освіти Японії та Південної Кореї склалася потужна коаліція держави, роботодавців, викладачів та керівництва вишів. Така конфігурація зумовлює слабкість позицій студентства в освітній політиці: фактично студенти не мають ніякого впливу на політику та реформи в освітній сфері.

Зміна політичного ладу неможлива без трансформацій безпосередніх засад соціуму, тобто без інституційних трансформацій. Для переходу до демократії, необхідно щоб сформувалися певні початкові умови. Однією з таких умов є підвищення загального освітнього рівня населення і зростання кількості громадян із вищою освітою як носіїв ідеї демократичних змін. Світова практика свідчить, що становлення демократії відбувається різними засобами і шляхами – політико-правовими, економічними, морально-виховними, освітніми. Але чи не найголовнішим та найефективнішим механізмом утвердження демократичного ладу є трансформація світоглядних орієнтирів та переконань у процесі відтворення самої людини – процесі навчання та виховання. Адже засадничою суспільною потребою в умовах демократичного транзиту стає формування нової політичної ідентичності громадян, яка б відповідала демократичному характеру суспільних відносин, що утверджуються. Побудова громадянського суспільства та формування демократичної культури в умовах перехідного періоду може бути забезпечена лише за умови переорієнтації системи освіти на цінності демократії. Ця проблема проявляється у тому, що якщо протягом перехідного періоду в суспільстві через освіту не вдається сформувати стійку світоглядну платформу демократичних відносин, то попри політичні та економічні трансформації завжди існуватиме ризик повернення до авторитаризму.

Демократичні трансформації спираються на такі принципи, як гуманізм (людиноцентризм, повага прав і свобод людини), створення рівних можливостей, співробітництво, різноманітність та толерантність, відкритість, запровадження механізмів автономії та самоорганізації, державно-громадського управління [400, с. 107]. Демократизація суспільства робить логічним трансляцію цих принципів на процеси трансформації освітньої сфери. Ці принципи починають визначати вектори і характер реформування структури, управління і змісту вищої освіти.

Найпершою передумовою демократичних порядків є їх затребуваність, демократична налаштованість громадян, відповідний стан громадянської культури. Демократія – це ще й стан світосприйняття та самовідчуття людей, характер їхніх уявлень про самих себе, про свої права, можливості та обов'язки, про засади авторитетної влади. Громадянська освіта поширює, вкорінює ідеали демократизму. Тому вища освіта відіграє значну роль як у процесі створення умов для демократичного транзиту, так і на етапі консолідації. ВНЗ – організація, що пропускає крізь себе соціальні запити, тобто за сутністю це демократична установа. Університетська спільнота за своєю природою представляє собою мережну спільноту, з широким розвитком горизонтальних зв'язків. Демократія за всієї різноманітності форм у структурному відношенні також передбачає множинні горизонтальні соціальні зв'язки та відносини, тобто мережеву організацію. Вища освіта з самого початку свого існування володіє демократичними рисами. Соціальний простір всередині вишів завжди демонстрував вищий рівень свободи та самоорганізації порівняно із навколишнім соціальним середовищем [579, с. 149]. Академічна життя відрізнялось і відрізняється більшою

демократичністю відносин, критичністю мислення та меншою залежністю від соціальних демаркаторів. Підвищення ролі вищої освіти в соціально-економічному та політичному житті суспільства у ХХ ст. через розширення її доступності лише сприяло подальшому розвитку мережних відносин у різних сферах і процесам демократизації.

Під час демократичного транзиту замало змінити інституційний дизайн політичної системи. Для вкорінення демократії та її розвитку, критичне значення має не тільки збільшення об'єму політичної та економічної свободи, а і формування позитивного ціннісного відношення людей до них. Консолідація демократії передбачає становлення та відтворення демократичної політичної практики, відповідних моделей і взірців поведінки.

Обов'язковими умовами стійкості та невідворотності демократії є не тільки наявність функціонуючих демократичних інститутів (політичні партії, конкурентні вибори, парламент), а й виховання демократично настроєних громадян, результатом якого є формування демократичної культури, поліпшення соціального та політичного клімату суспільства, підтримка громадянами демократичного режиму. Для цього потрібно подолати наслідки недемократичного правління в суспільній свідомості, думках, мисленні та відносинах, що створить основи для росту демократії «знизу верх», легітимізує її в очах суспільства. Стандарти і моделі поведінки суспільства, які діяли під час недемократичного урядування, мають бути змінені. І на перший план виступає не стільки перелом світогляду зрілих членів суспільства, скільки формування нових орієнтирів у молодого покоління, яке не обтяжене старими догмами. Стале демократичне правління потребує навчання та виховання демократичних громадян з відповідними знаннями, вміннями, культурою та світоглядом, що є несумісними з недемократичними концепціями суспільного розвитку. Такий тип особистості, з одного боку, має володіти достатньо високим рівнем критично-раціонального мислення, а з іншого – бути спроможним до конструктивної соціальної взаємодії, самоорганізації. Існує прямий зв'язок між освітою і демократією:

- в демократичному суспільстві зміст освіти підтримує практики і традиції демократичного врядування. Обізнаність про основні цінності та норми демократії дозволяє молоді розуміти та оцінювати свої можливості і обов'язки як вільних громадян;
- культивуючи у свідомості такі цінності як свобода, толерантність, плюралізм, критичне мислення, демократична система освіти формує поміркованих і незалежно мислячих громадян, які більшою мірою здатні вдосконалювати власну політичну систему, знаходити мирні вирішення конфліктів, самоорганізовуватися. Освіта є тією інституцією, яка дає змогу виробити в собі критичне ставлення до реальності, змінювати її, інтегруватися в неї;
- участь у студентському самоврядуванні, управлінні ВНЗ, позааудиторних гуртках дозволяє молоді набути корисний досвід участі в управлінських процесах, громадському житті, реалізовувати демократичні норми на практиці.

Як свідчить досвід, під час демократичного транзиту в умовах відсутності або слабкості інститутів громадянського суспільства, зразків демократичної поведінки освітнє середовище ВНЗ є ефективним майданчиком для організації демократичних практик і відносин. Автономні виші беруть безпосередню участь у створенні простору демократичних відносин, є частиною громадянського суспільства, своєрідним засобом інституціоналізації свободи викладання та досліджень [459, с. 144]. Академічна спільнота є однією з найорганізованіших і найвпливовіших груп у складі громадянського суспільства. Її впливовість зумовлена фактом її інтелектуальності. Вона менш за інших зайнятих в освіті груп залежна від бюрократії, адміністративного та політичного контролю і більше за інших спроможна до самоорганізації. Викладачі є носіями специфічних фахових знань і вмінь, передових ідей і практик, що зумовлює їх значну світоглядну

самостійність і незалежність від політичної кон'юнктури. В умовах авторитаризму і тоталітаризму у взаєминах між владою і академічною спільнотою домінує патрон-клієнтелістська модель, за якої владні еліти розглядають вчених і викладачів як державних службовців, які покликані виконувати окреслені державою завдання. У межах демократії відносини між ними формуються на партнерській основі. Члени академічної спільноти у якості експертів залучаються для наукового обґрунтування державної та регіональної політики, реалізації конкретних проектів.

Свобода викладання та досліджень породжує свободу навчання студентів, що реалізується у процесі комунікації, постановки запитань та отриманні на них відповідей. У ході такої взаємодії суб'єктів освітнього процесу людина розкривається сама, проявляє свою позицію та отримує взаємну зустрічну відкритість. Освітня комунікація реалізується у формі вільної, аргументованої дискусії та обговорення, сприяючи як розвитку наукового знання, так і формуванню самостійного, критичного мислення, толерантності. Таким чином, формування атмосфери відкритості та дискусії у стінах ВНЗ можна вважати моделюванням процесу формування плюралізму думок та відносин демократичного суспільства. Прищеплення толерантності і плюралізму є важливим для стійкого демократичного розвитку також і тому, що підвищує адаптивність демократії до внутрішніх і зовнішніх конфліктів. Як відзначає В. Ярська, психологічний клімат у вишах, зміст освітніх програм та цінностей тісно пов'язані з тим, яку роль громадяни відіграють у визначенні напрямку суспільного розвитку. Без свободи дослідження і вивчення суб'єктами освітнього процесу діючих сил суспільства й можливих засобів управління ними не можна виробити у молоді світоглядних орієнтирів та навичок до самостійної діяльності і аналізу, відповідальності за прийняття рішень.

Автономність та колегіальність управління, розвиток засад самоврядування, зокрема й студентського, створюють можливість концептуалізації демократичного процесу в межах ВНЗ та подальшого його поширення за межі навчального закладу, вкорінення в соціальний простір оточуючих співтовариств. На думку Р. Сміса, демократично розвинута і налаштована особистість може бути сформована лише в умовах демократичної атмосфери і гуманістичного виховання. ВНЗ як осередок громадянської освіти має сприяти розвитку демократичної культури, формуванню громадянської компетентності та активної громадянської позиції, поширенню політико-правових знань, навичок критичного мислення, усвідомленню молоддю своїх прав і обов'язків, компетенції влади, відповідальності за свої дії, рішення. Рівень критичного і незалежного мислення громадян, наявність або відсутність у них соціально-психологічної впевненості, що вони можуть впливати зміни в суспільстві, є вагомим чинником розбудови демократії. Критичне мислення розвиває у студентів здатність формулювати власні ідеї та уявлення, альтернативні погляди і припущення щодо широкого спектру суспільних проблем, висловлювати та обговорювати їх, породжуючи в суспільстві ідейний плюралізм. У цьому зв'язку демократичне суспільство об'єктивно зацікавлене в тому, щоб кожен громадянин був світоглядно суверенним, тобто не дозволяв іншим думати за нього, робити вибір. Критичність та самостійність мислення забезпечують суспільство від ідейного догматизму, нетерпимості, маніпулювання та неефективності.

Ефективність прищеплення демократичних поглядів, цінностей молодому поколінню зростає за умови, коли вони постійно підкріплюються прикладами з життя освітнього закладу, соціального оточення. Вища освіта, особливо її гуманітарна складова, в умовах демократії вкорінює суспільні цінності свободи, плюралізму, справедливості, толерантності, співробітництва та довіри, сприяє формуванню політично компетентного громадянина, що є однією з світоглядних підвалин розбудови та відтворення суспільства демократичного типу. В цьому контексті запровадження студентського самоврядування, вибори, активізація участі студентства у вузівському врядуванні, демократизація організації освітнього процесу, введення нових політично орієнтованих дисциплін

не лише закладають підвалини демократичних цінностей й світогляду підростаючого покоління, а й допомагають оволодіти інструментарієм дії в умовах демократії. Участь молоді в студентському самоврядуванні та управлінні ВНЗ дозволяє їй отримати навички демократичного управління та вирішення проблем, зрозуміти складності та переваги, які несе демократія в порівнянні з іншими формами управління великими спільнотами людей та організаціями.

Таким чином, під час демократичного транзиту ВНЗ виступають штучними інкубаторами демократичної культури. Приймаючи певні списки ідеалів і цінностей, ми створюємо новий шаблон мислення. Саме в студентському віці відбувається перегляд ціннісно-духовних категорій, аксіологічна переорієнтація, що створює найбільш сприятливі умови для ефективного виховного впливу. Необхідно, щоб громадяни знали свої права та поважали права інших, мислили критично і незалежно, були впевнені, що вони можуть впливати на зміни у суспільстві, долати стереотипи та знаходити компроміси.

Система освіти покликана сформувати у молоді відчуття межі між демократією та анархією, між особистою свободою і правилами громадянського життя. Освіта в демократичному суспільстві покликана навчати індивіда зберігати власну автономію у стосунках з іншими людьми і державою, ефективно захищати власні інтереси. Таким чином, освіта, передусім вища, покликана не тільки сформувати радикальний інтелектуальний поворот у бік демократії і інститутів громадянського суспільства, але і вплинути на формування у молоді внутрішніх гальм відносно втягування у недемократичні способи вирішення проблем. Утверджуючи в процесі виховання толерантність, ми разом з тим створюємо передумови для звільнення свідомості молоді від сегментів тоталітарних ідеологій, які час від часу проявляються у суспільстві, та укоріняємо плюралізм, провідниками якого є політичні партії і демократично обраний парламент.

У демократичному суспільстві серед наочних властивостей особистості виділяється вміння самостійно знаходити оптимальні рішення громадських, політичних, управлінських та інших проблем. Громадянська освіченість, культивування цінностей демократії – передумова появи відповідальних і кваліфікованих політиків. Американський політолог М. Нуссбаум зазначає: «Політики, звичайно, не розуміють, що потенціал нації становить навіть не володіння певними технологіями, а здатність громадян вирішувати більш комплексно завдання майбутнього, спираючись на здатність адекватного їх вирішення в минулому чи теперішньому» [398, с. 17].

Невирішені соціально-економічні проблеми, напівзакритий характер політичної еліти, коли демократичне правління існує переважно у формі конкуренції різних владних угруповань під час виборів, та відсутність довгострокової перспективи економічного росту під час демократичного транзиту розглядаються як потенційні загрози демократичним реформам, а недостатнє поширення вищої освіти, у свою чергу, є серйозною перепорою для економічного росту. Триєдина формула «якість демократії, доступ до освіти, довгострокові перспективи економічного росту» у сукупності з діями політичної еліти з досягнення цих цілей виступають як основа демократичної консолідація і гарантія її невідворотності. За таких умов, наприклад, розширення доступу до вищої освіти, що є результатом демократичних реформ, слугує інструментом легітимації демократичного режиму. Демократія вимагає дисперсії влади у межах самого суспільства, тобто соціального плюралізму. Однак, там, де освіта, кваліфікація, гроші та соціальні зв'язки сконцентровані у межах однієї елітарної групи, неминуча і концентрація політичної влади, а це підриває основи демократичного врядування. Тому збільшуючи доступ до здобуття молоддю вищої освіти, режим задовольняє соціальні очікування й тим самим знімає соціальну напругу.

В українських реаліях здійснення політичної соціалізації у вищій школі набуває особливої актуальності. Процеси державотворення, демократизації відбуваються паралельно. Тому природно

загострюється проблема нестачі політичних і правових знань, а відтак кваліфікованих політиків та компетентних громадян. Важливість реалізації ВНЗ політико-виховної функції знаходить своє відображення й у нормативно-правовому полі. Так, у ЗУ «Про вищу освіту» одним із головних завдань ВНЗ визначається «виховання осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, в дусі українського патріотизму і поваги до Конституції України».

Вплив вищої школи на формування громадянського світогляду підрастаючого покоління здійснюється у наступних вимірах: по-перше, це формування демократичної культури. Демократія як політичний режим є короткотривалим явищем, якщо у суспільній свідомості та практиці панують авторитарні, патерналістські відносини. Сама організація навчального процесу у вищій школі, академічні права і свободи, дух свободи і дискусії в аудиторії, участь у студентському самоврядуванні покликані сформувати демократичну культуру поведінки. По-друге, прищеплення критичного мислення, що передбачає здатність особистості вільно та адекватно орієнтуватися в суспільних процесах і відносинах, правильно визначати основних соціальних акторів та їх інтереси. Критичне мислення виховується у вищому навчальному закладі передусім при вивченні дисциплін соціально-гуманітарного циклу, таких як філософія, основи наукових досліджень, логіка, історія, правознавство, соціологія, політологія тощо.

По-третє, виховання культурної, конфесійної і політичної толерантності. Молода людина має не лише вміти чітко соціально ідентифікувати себе, але й толерантно відноситися до поглядів, віросповідання, національності інших. Для України це особливо важливо, оскільки українське суспільство традиційно є поліетнічним та полікультурним, в якому проживають представники понад 130 етносів. До того ж з року в рік в українських вишах збільшується кількість іноземних студентів. По-четверте, вища освіта в умовах демократичного транзиту безпосередньо сприяє укоріненню свободи та здорового індивідуалізму. Політичні та правові знання надають громадян певну відносну автономію від суспільних структур, розуміння власних прав і свобод, можливість впливати на органи влади.

Існують і інші розуміння взаємозв'язків демократії і вищої освіти. Відомий американський філософ Дж. Дьюї надавав поняттю «демократія» скоріше виховного, ніж політичного значення, оскільки під демократією він розумів таку форму розвитку суспільства, за якої людина має шанс стати особистістю, незалежно від свого соціального стану та національної приналежності. Вчений пропонує тривимірну концепцію функціонування демократії у суспільному просторі. Перший вимір – політична демократія – охоплює організаційну структуру демократії, основними елементами якої є вільні вибори, парламент, опозиція, місцеве самоврядування, розподіл влади, складні нормативні процедури та правила, суспільний консенсус щодо основних демократичних цінностей та прав людини тощо. Ці елементи є формальними критеріями демократії.

Другий вимір – демократія як форма суспільства – відображає міжгрупові відносини в суспільстві та соціальне різноманіття. Демократичність суспільних відносин проявляється у вільному існуванні різноманітних громадських організацій, релігійних, етнонаціональних та політичних груп та вираженні їх інтересів. Ознакою цього виміру демократії є широка суспільна залученість та соціальна активність громадян. Нарешті третій вимір – демократія як форма життя (особистісна демократія) – стосується способу співіснування громадян у повсякденному житті та передбачає комунікацію людей у різних ситуаціях у сім'ї, навчальному закладі, громаді, на роботі та дозвіллі. На думку Дж. Дьюї, саме особистісна демократія є фундаментом демократичного суспільства та існування політичної демократії, оскільки перші два виміри демократії проявляють функціональну залежність від особистісної: політична та суспільна демократія не можуть успішно та тривало функціонувати, якщо у суспільстві відсутня особистісна демократія.

Демократія як форма життя характеризується толерантним ставленням до інших людей, прихильністю до компромісів як способів розв'язання конфліктів, вмінням формулювати та відстоювати свої інтереси, небайдужістю до громадських справ. Прищеплення цих базових демократичних принципів є завданням системи освіти. Коли у суспільстві через освіту формується та постійно відтворюється критична маса демократично налаштованих громадян ці принципи міжособистісної взаємодії стають суспільними цінностями і формують демократичні відносини у суспільстві, на ґрунті яких зростають, міцніють демократичні інститути та процедури.

«Демократія – це більше, ніж форма правління, – писав Дьюї, – це, перш за все, форма спільного життя людей, їхнього загального досвіду, їхнього взаємовпливу» [172, с. 81]. За Дж. Дьюї, суспільство – це об'єднання спільнот, де кожна особа належить до численних різноманітних груп, які займаються різноманітною діяльністю. Демократична освіта соціалізує міжгрупові зв'язки і полегшує адаптацію до культури цих груп. Дьюї вважав, що демократія – це не просто політична система, а суспільство, пройняте певним духом, взаємоповагою усіх громадян та бажанням досягти більшої єдності спільноти, а також якомога повніше реалізувати таланти і здібності членів цього суспільства. Політична демократія є засобом реалізації особистої та суспільної демократії. Демократія як особистий розвиток, узгоджений із соціальним прогресом, стимулюється і спрямовується шляхом вільного обміну думками. Політична демократія, оскільки вона залежить від індивідуальної та соціальної демократії, не може існувати в атмосфері особистих та суспільних відносин, думок і дій, які за своєю суттю є недемократичними, авторитарними. Спосіб мислення та діяльності, який сприяє різноманітності, цінує співробітництво, надає простір для існування особистої думки та втілення особистих намірів відповідно до інтересів суспільства, має запроваджуватися у студентській аудиторії і на робочому місці, в сім'ї та громаді, перед тим, як він стане вихідним принципом при голосуванні в парламенті.

Тип політичного режиму впливає і на інтенсивність та швидкість реформування освітньої галузі. Вища школа як соціальна система володіє високим ступенем інерційності, незалежно від методів, що використовуються для її реформування, що потребує значних ресурсів та періоду часу для отримання цільового результату. Водночас, реформування освіти, що відбувалося у тоталітарних державах, було дуже швидким. Концентрація ресурсів та влади, детальне планування необхідних змін, виконавча дисципліна, характерні для тоталітаризму, значно прискорюють інституційні зміни, швидко долаючи психологічний та інституційний опір академічної спільноти. Основні зміни вимагали лише однієї п'ятирічки (СРСР, фашистська Італія, нацистська Німеччина, франкістська Іспанія), а майже повне становлення бажаної для диктатора чи правлячого класу моделі освіти тривало ледь 10-15 років. Наприкінці ХХ ст. фахівці одного з підрозділів ЮНЕСКО – Всесвітнього освітнього бюро у Женеві – виконали аналіз великої кількості освітніх реформ попередніх десятиріч. Зі 156 спроб реформ повністю невдалими виявилися 75%, частково вдалими – 17%, вдалими – лише 8% [576, с. 82]. Більшість вдалих та частково вдалих спроб реформування освітньої галузі припадало саме на недемократичні країни, передусім тоталітарні.

До того ж, за умов тоталітаризму із властивою для нього концентрацією влади при проведенні освітніх реформ немає потреби у зверненні до політичної тактики, оскільки не існує й груп акторів між якими б треба було балансувати. Подібні за глибиною й охопленням наслідки в змінах освіти демократичних держав ставали результатом значно довшого періоду, який інколи міг тривати ціле століття. Ці два полярні варіанти відрізняються також тим, що швидкі зміни супроводжувалися повною централізацією та уніфікацією, а дуже повільні – збереженням різноманітності навчальних закладів і програм, значно вищою автономією шкіл і викладацького персоналу.

3.2 Ідеологічні засади модернізації у сфері вищої освіти: глобалізація та ідеології в освіті

Політика як практична діяльність з розподілу матеріальних і духовних благ в суспільстві, управління суспільними справами завжди має ідеологічне обґрунтування. Різноманіття соціальних інтересів і потреб, втілених в ідеологічному вимірі, зумовлює різні підходи до бачення вектору та цілей суспільного розвитку, зокрема освітньої сфери. З цього випливає висновок, що множинність інтерпретацій поняття освіти та концепцій, що стосуються її завдань, функцій і методів, – це не просто теоретична суперечка, а прояв суспільно-політичної боротьби. «Кожна соціальна група, – підкреслює вітчизняний дослідник Є. Пінчук, – через своїх представників та ідеологів пропонує і прагне побудови своєї концепції освіти, що відповідає її уявленням про мету та спрямованість освіти, принципи формування її системи, ідеали та цінності, що мають лежати в основі виховання майбутніх поколінь громадян» [428, с. 28]. Саме в аксіологічній сфері знаходять основу для поєднання політика та освіта, перша – з метою поширення і закріплення певних світоглядних установок, друга – для саморозвитку, який вимагає чітких орієнтирів і державної підтримки.

Політична ідеологія спрямовує розвиток освітньої сфери і, реалізуючи інтереси влади через систему освіти, формує соціальну опору політичного ладу. Ідеологія виступає ефективним політичним засобом, що дозволяє при проведенні політики та впровадженні реформ спиратися не лише на владний примус і владно-розпорядчі методи, а й на певну систему переконань і ціннісних орієнтирів. Це дозволяє правлячим силам під час реформування суспільно значимих і чутливих сфер (освіта, медицина, соціальне забезпечення, система оподаткування) заручитися підтримкою громадськості чи принаймні її частини, легітимізувати свій політичний курс. Політична ідеологія не лише виражає оцінку соціальної реальності певними соціальними спільностями, обґрунтовує суспільно-політичні ідеали та цілі, принципи та моделі поведінки (концептуальна складова), а й містить засоби для їх реалізації, тобто озброює політиків практичним інструментарієм для досягнення бажаних цілей і результатів.

Освітня політика у цьому контексті не є виключенням. Реалізація програм владних команд в освітній сфері пов'язана, насамперед, з їх ідеологічною орієнтацією. Соціальні теорії, уявлення, що визначають параметри функціонування освіти в суспільстві, складають концептуальну основу будь-яких передбачуваних реформ у цій галузі. Освітня політика та її цілі тісно пов'язані з ціннісними орієнтаціями урядовців і політичних сил, які вони представляють, а також опосередковано з потребами соціальних груп, чий інтереси представляють партії. Цілі освітньої політики формуються на основі цінностей, що визначають структуру та спрямованість концепції освіти, на яку орієнтується державна влада. Тому в освітній політиці питання вибору ціннісних пріоритетів автоматично перетворюється у питання визначення вектору розвитку галузі, інструментів забезпечення необхідних змін та індикаторів успішності її модернізації. Соціально-філософські принципи та ідеали, що складають ідейний каркас певної політичної доктрини, будучи переведеними у програми дій та вимоги політичних сил, формують нормативну основу для прийняття політико-управлінських рішень в освіті та розробки стратегії освітніх реформ. Напряму змін у галузі, вибір стратегії та тактики освітніх реформ напряму пов'язується з уявленнями реформаторів та політиків про суспільну корисність, місію та функції вищої школи. Таким чином, ідейні уявлення стосовно освітніх реформ виконують роль матриці для цілей, принципів, мотивів та інструментів реформування.

Оскільки вища освіта володіє великим соціально-проектним потенціалом щодо соціальної дійсності, то для ідеології вона виступає одночасно й об'єктом трансформації, й інструментом досягнення бажаних змін. Як справедливо підкреслює В. Кремень, вища освіта формує контури

майбутнього шляхом підготовки нової генерації фахівців для усіх суспільно-значущих сфер, формує високоякісний людський (загальні та професійні знання, уміння, навички, професійні стандарти) та соціальний (культурні практики та традиції, моральні цінності, моделі соціальної поведінки) капітал [289, с. 206]. У процесі навчання, когнітивного розвитку людина не просто фіксує зовнішні зв'язки й відносини, що даються їй у змісті освітніх програм, але реконструює їх, тобто неминуче будує образ навколишнього дійсності. Зміни у способі пізнання, виховання та змісті освіти викликають артикуляцію нових культурних моделей, шаблонів мислення, що призводить до інституціональних інновацій в соціальній структурі та практиці. Таким чином, той, хто контролює розвиток освіти, визначає її зміст та спрямованість, визначає майбутнє. Іншими словами, розуміння того, яким повинен бути кінцевий продукт педагогічної практики – людина з певним інтелектуальним, світоглядним і поведінковим багажем, – формується тільки на певній соціально-філософській платформі. Тому й не дивно, що питанням освіти, науки та виховання відводиться чільне місце у всіх сучасних політико-ідейних доктринах.

У ідеологічному вимірі освіта закономірно розглядається як сфера, де існують найбільші можливості для «втручання у майбутнє» шляхом формування особистості визначеного типу, кадрового потенціалу для оновлення виробництва, суспільно-політичних відносин. Як результат, вища освіта стає «символічним полем боротьби» різноманітних ідейних концепцій. Відповідно, кожна ідеологія має свої підходи, пріоритети, принципи, бачення ролі, змісту та форм організації освіти у відповідності із переслідуваними цінностями. Фактично, кожна ідеологія відображає бачення шляху розвитку освітньої галузі крізь призму інтересів і потреб певних соціальних груп.

В цілому слід констатувати, що ідеологічний чинник справив значний вплив на розвиток та модернізацію інституту вищої освіти у ХХ ст. Розширення соціальної бази вищої школи – загальна особливість її розвитку у ХХ ст., однак на Заході воно стало відповіддю на демократичний тиск, обумовлений вимогами більшої доступності освіти, а в СРСР та у країнах народної демократії основу цього процесу визначили політико-ідеологічні установки на підтримку певних соціальних груп згідно з марксистською ієрархією (робітники, селяни, кадри комуністичної партії).

Автори комуністичної доктрини К. Маркс та Ф. Енгельс розглядали питання виховання та освіти в контексті необхідності класової боротьби, у ході якої відбувається становлення нової людини. Стверджувалось, що тільки соціалізм може гарантувати розкриття особистості в необхідному напрямку – колективізму, вірності партії. Одразу проголошувалися класові пріоритети вищої школи – вихідці з робітничо-селянського середовища протиставлялись «гнилій інтелігенції». Згідно з марксистською концепцією, освіта, як і культура, політика є частиною надбудови над економічним (матеріальним) базисом суспільства, а тому сильно залежить від нього. Організаційні форми освіти, доступ до різних її рівнів, зміст і характер знань і моральних цінностей, що передаються молоді у процесі освіти, з одного боку, зумовлюються соціально-класовими відносинами, а з іншого – визначаються державою, керування якою знаходиться у руках буржуазії, і спрямовані на збереження і відтворення її панування у соціальних відносинах. Правлячі класи зацікавлені в освіті як інструменті підтримки вірності державі з боку дітей пролетаріату. В цьому сенсі освіта в капіталістичному світі – слуга капіталізму, засіб зміцнення класового панування буржуазії і гноблення трудящих [226, с. 41]. Ідеологічно обробляючи вихідців з пролетаріату і прищеплюючи їм прихильність до капіталістичних цінностей (приватна власність, її недоторканість, індивідуалізм), вища школа покликана готувати висококваліфіковану робочу силу та покірливих виконавців політичної волі буржуазної держави, відвертаючи їх від боротьби за соціальні права. Освіта в капіталістичному суспільстві завжди матиме національну спрямованість, що відповідає інтересам буржуазії, оскільки національна свідомість та цінності,

ідентичність приглушують соціально-класові, відвертають пролетаріат від соціальної боротьби. Буржуазія як правлячий клас через механізми влади та освіти нав'язує суспільству власні цінності і спрямовує його розвиток на досягнення власних цілей, проголошуючи їх національними.

Марксистське розуміння освіти виходить з концепції людини як матеріальної істоти, соціальна сутність якої визначається економічними факторами. Освіта повинна охоплювати інтелектуальний і фізичний розвиток особистості, мати професійну спрямованість. Оскільки в основу суспільного прогресу марксистська доктрина ставить розвиток продуктивних сил (технологію та організацію виробництва), то найбільш корисною формою освіти проголошується політехнічне навчання, покликане залучити молодь до процесу виробництва. Політехнічна освіта – це більше, ніж професійна освіта. Вона є засобом подолання відчуження робітничого класу від його роботи та продукту. Марксизм поєднував декларації про всебічне виховання особистості, поєднання освіти з виробництвом, розвиток громадянських якостей, формування почуття соціальної справедливості з ідеями про неминучість жорсткого державного контролю думок, почуттів, свідомості, поведінки та реакції молоді.

Неомарксист (Франкфуртська школа, нові ліві) стверджують, що освіта в сучасному суспільстві і нині слугує інтересам правлячого класу і не спрямована на зменшення соціальної нерівності. Більш того, в сучасних плюралістичних суспільствах ВНЗ символізують, закріплюють та відтворюють не лише соціально-класовий поділ, а й лінії розмежування за іншими соціальними демаркаторами (мова, національність, релігія). Свідченням обслуговування вищою школою потреб правлячого класу є непропорційно великий відсоток вихідців з привілейованих верств населення серед сучасного студентства, існування сегменту елітарних вузів. Західні системи вищої освіти значною мірою спираються на принцип соціальної ієрархії. Різні групи ВНЗ, формально надаючи вищу освіту, різною мірою сприяють соціальній мобільності молоді. Більшість населення має доступ до середньої за якістю освіти, яка відкриває шлях для переміщення переважно з нижчого до середнього класу. Найбільш якісна освіта надається у кількісно невеликій групі елітарних вишів (Оксбрідж у Великій Британії, Великі школи у Франції, університети Ліги Плюща в США), доступ в які обмежений значними фінансовими бар'єрами та інтелектуальними вимогами, а диплом яких дозволяє їх випускникам посідати провідні позиції в економічному та політичному житті, ставши частиною правлячої еліти. Таким чином, соціальна ієрархізація вишів дозволяє правлячим колам обмежити конкуренцію та контролювати процес поповнення своїх рядів.

Готуючи молоду людину до виконання двох взаємопов'язаних функціональних ролей – висококваліфікованого робітника у капіталістичній економіці та споживача її продуктів – вища школа формує «одномірну» людину (за висловом Е. Фромма), яка органічно вписується в капіталістичну світ-систему та сприймає її як природну та справедливу. Відомий французький філософ-неомарксист Луї Альтюссер у цьому зв'язку відмічає, що освіта в сучасних суспільствах є одним з головних механізмів відтворення суспільного порядку [531, с. 63]. Капіталістична держава, транслуючи певну сукупність уявлень та цінностей через освітні програми та виховні ідеали, формує відповідну капіталістичному способу виробництва матрицю світосприйняття власних громадян та соціально-рольову структуру суспільства.

Цікавими є погляди неомарксистів на причини переходу від елітарної до масової моделі вищої освіти на Заході у другій половині ХХ ст. Її масовізацію неомарксисті пов'язують не з прагненням західних еліт до забезпечення рівності освітніх можливостей, а з життєвою потребою капіталізму, яка виникла у зв'язку з розширенням масштабів виробництва, ускладненням процесів і функцій у виробництві та необхідністю витримувати конкуренцію з соціалістичним табором. Фактично буржуазна держава, забезпечивши безпрецедентне розширення освітніх можливостей

для робітничого та середнього класу, тим самим купила їх лояльність до капіталістичної системи, відвернувши від соціалістичної альтернативи.

Саме радянська Росія першою у світі задекларувала та почала здійснювати процес переходу від елітарної до масової моделі вищої освіти. В основі курсу на масовість вищої освіти лежала ідея рівності, що є центральною для комунізму. Соціалістичні перетворення в більшовицькій Росії відбувалися під проводом РКП(б), яка монополізувала керівництво усіма сферами суспільного життя. Програма правлячої партії чітко окреслила освітні цілі та цінності. Стратегічним завданням нової радянської влади у галузі освіти було визначено перетворення освіти із знаряддя класового панування буржуазії на знаряддя повного знищення поділу суспільства на класи, комуністичного переродження суспільства. У період диктатури пролетаріату система освіти повинна бути не лише провідником принципів комунізму взагалі, але й провідником організаційного, виховного впливу пролетаріату на напівпролетарські та непролетарські верстви населення з метою виховання покоління, здатного завершити будівництво комунізму. Для цього було окреслено низку завдань щодо докорінної трансформації та модернізації освітньої сфери:

- 1) забезпечення безкоштовної і обов'язкової загальної освіти для всіх дітей відповідного віку;
- 2) створення мережі дошкільних закладів з метою удосконалення суспільного виховання і розкріпачення жінки;
- 3) ліквідація всіх форм соціальної дискримінації в освіті: спільне навчання дітей обох статей; доступність всіх рівнів освіти незалежно від соціального походження та доходів; сприяння викладанню національними мовами;
- 4) реалізація принципів світської школи, пов'язаної з суспільно корисною працею;
- 5) нарощення всебічної державної соціальної підтримки освітян та учнів;
- 6) підготовка нової генерації педагогічних кадрів, адептів комуністичних ідей і принципів;
- 7) ліквідація неписьменності працюючого населення, перш за все робітників та селян, шляхом створення мережі закладів позашкільної освіти: бібліотек, шкіл для дорослих, курсів тощо;
- 8) відкриття широкого доступу до аудиторій вищої школи для всіх, хто хоче навчатися;
- 9) створення потужної науково-освітньої інфраструктури та її залучення у справу відбудови господарського комплексу та нарощення промислового потенціалу країни.

Державна політика в області освіти суттєво змінилася після жовтня 1917 р., коли було поставлене завдання – зробити освіту доступною для робітників та селян. Тому роботу в області освіти передбачалося орієнтувати на певні регіони та соціальні групи. Створення нової системи вищої освіти переслідувало дві цілі – демократизацію складу студентства за рахунок залучення у ВНЗ вихідців з соціальних низів та ідейне завоювання вишів. Проблема створення робітничо-селянської інтелігенції розв'язувалася шляхом пролетаризації контингенту студентів і кадрових чисток професорсько-викладацького складу. Згідно з декретом Ради народних комісарів Росії від 2 серпня 1918 р. «Про прийом у вищі навчальні заклади РСФРС» проголошувалося, що кожна людина, що досягла 16 років, незалежно від громадянства та національної приналежності, статі та віросповідання, приймається до ВНЗ без екзаменів та атестата про середню освіту. У результаті формальні перешкоди на шляху молоді до вищої освіти були ліквідовані.

Для покращення «соціального складу навчальних закладів» ЦК ВКП (б) зобов'язав партійні осередки у регіонах прийняти ряд заходів: видалити із ВНЗ соціально ворожі елементи, збільшити число стипендій та їх розмір для робітничо-селянської групи студентів, покращити житлові умови, форми медичної допомоги. Для цього були створені відбіркові комісії для комплектування ВНЗ необхідним соціальним складом студентів. Ось як характеризував освітню політику молоді радянської держави перший нарком освіти РСФРС А. Луначарський (1917-1929): «Абсолютно

ясно, що з точки зору революції, якій потрібні віддані фахівці, їх найлегше почерпнути з робочого класу, і ми повинні подбати про пролетаризацію вищої школи. А з цього треба робити висновки: під пролетаризацією середньої і вищої школи треба розуміти підвищення частки пролетаріату серед студентства і зниження всіх інших» [32, с. 218]. Його заступник М. Покровський більш чіткіше окреслив контури освітньої політики радянської влади на початковому етапі: «вузівська реформа має відбуватися шляхом потрібної демократизації: 1) демократизації знання – вища освіта має стати доступною для молоді; 2) демократизації викладацького складу – створення робочо-селянської інтелігенції замість буржуазної; 3) демократизації науки, яка має вийти з-за стін вишів і поєднатися з проблемами народного господарства» [482, с. 66].

Соціальний відбір на користь пролетаріату і селянства при вступі до вищої школи протягом 1918 – 1936 рр. забезпечувався політикою позитивної дискримінації стосовно цих груп, основним інструментом якої стала система командирів, за якої пріоритет при вступі надавався кандидатам, посланим на навчання партією, профспілками, фабричними комітетами та органами влади. Кожен з них мав свою квоту студентських місць. Після прийняття у 1928 р. першого п'ятирічного плану розвитку народного господарства СРСР, початку індустріалізації Центральний комітет партії у липні 1928 р. організував кампанію висування тисячників. Її початок поклала резолюція пленуму ЦК ВКП(б) «Про покращення підготовки нових спеціалістів» від 12 липня 1928 р. Мобілізація членів партії на навчання у вузах та втузах мала сприяти заміщенню керівних посад у промисловості, адміністративно-державному апараті кваліфікованими кадрами, які могли забезпечити реалізацію завдань індустріалізації. У період з 1928 по 1931 рр. на навчання у ВНЗ було послано 10000 чоловік від партії. Майже стільки ж (9700 осіб) послали профспілки. 3/4 посланих кандидатів на навчання мали робітниче походження. Серед цих перших висуванців на навчання були і майбутні керівники СРСР М. Хрущов і Л. Брежнев. Загалом за перші 20 років радянської влади чисельність студентів в СРСР збільшилася майже в 5 разів: якщо у 1917 р. у країні навчалася трохи більше 110 тисяч студентів денного відділення, то в 1940 р. вже 558 тис. Мережа вишів за цю чверть століття зросла з 105 до 817 закладів. Протягом 1950-1970-х рр. студентський контингент подвоювався кожні десять років.

Світова історія свідчить, що системи вищої освіти всіх комуністичних країн були масовими. Так, в СРСР у 1965 р. 35% випускників середніх шкіл вступало до вищої школи (хоча при цьому не слід забувати, що тоді мова ще не йшла про 100% охоплення дітей відповідного віку середньою освітою), що було одним із найбільших показників у світі. Загалом мережа вишів у СРСР з 1917 по 1970 р. збільшилась в 5 разів, а чисельність студентів в них – у 25 разів [266, с. 53]. Так з 13 млн. студентів, які навчалися у світі в 1960 р., 1,5 млн. (11,5%) припадало саме на СРСР. Вже наприкінці 1960-х рр. за часів панування комуністичних режимів у країнах Центральної та Східної Європи чисельність студентів у цих країн порівняно з міжвоєнним періодом збільшилася: в Польщі – в 7 разів, в Болгарії та Угорщині – більш ніж в 6 разів, Чехословаччині – в 5 разів та в Румунії – 6 разів, Югославії – в 12 разів. У НДР кількість вишів за 1950 – 1970 рр. збільшилася з 21 до 54, а чисельність студентів зросла в 11 разів з 20 тис. (1945) до 220 тис. (1969 р.) [458, с. 369]. Єдиним винятком у цьому відношенні був Китай. Причиною цього стала «культурна революція» Мао Цзедуна. Руйнівна за своїм характером маоїстська «культурна революція» з її антиінтелектуальною атмосферою (1966-1976) призвела до того, що у країні фактично зупинилося виробництво, занепали сільське господарство, закрилися школи, технікуми та університети.

У марксистській інтерпретації ідея трудового навчання оформилася у вигляді концепції політехнічної освіти – ознайомлення підростаючого покоління з принципами найважливіших виробничих процесів. Цей ідейний тезис пізніше при побудові принципово нових систем освіти у

СРСР, країнах народної демократії та КНР знайде своє відображення у вигляді значного перекосу у бік інженерно-технічних спеціальностей. Так, наприклад, питома вага студентів інженерно-технічного профілю в загальній їх чисельності в СРСР складала приблизно 44%, в той час як в США – 12,3%, Великобританії – 14,4%, Франції – 4,6%, ФРН – 19,7%, Японії – 20,1%.

Подібна ситуація сьогодні спостерігається в комуністичному Китаї. У системі вищої освіти в КНР існує серйозний перекис у бік інженерної освіти, яку отримує приблизно третина студентів (34%), на другому місці знаходиться менеджмент (15,5%), на третьому – література (15,1%). Ще чверть студентів опановує новітні напрямки з ІТ, телекомунікації та традиційні природознавчі спеціальності. Таким чином, частка студентів, що отримують природничу та інженерно-технічну освіту досягає 60%. Причиною цього є не лише вплив ідейної орієнтації на політехнічну освіту та необхідність підтримки темпів економічного розвитку, а й небажання китайського уряду сильно збільшувати прошарок молодих громадян з вищою соціально-гуманітарною освітою. З одного боку, це може викликати соціальне напруження на ринку праці у тих сегментах, де його не було чи воно було мінімальним. З іншого, збільшення виробництва гуманітаріїв в умовах економічної лібералізації розглядається керівництвом країни як потенційна загроза політичній стабільності. Зміст освіти, формування пропорцій між різними напрямками підготовки знаходиться під суворим контролем Державного комітету з освіти. Підтримка високого рівня контрольованості системи вищої освіти з боку держави в умовах переходу до ринкової економіки виступає надійним інструментом забезпечення культурної, політичної цілісності китайського суспільства, збереження соціалістичної орієнтації суспільного розвитку та ідейної легітимації керуючої ролі Компартії.

Аналіз світової вищої школи свідчить, що у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. найбільшого поширення у освітній практиці набули три ідеології – неоконсервативна, соціал-демократична та неоліберальна. Якщо ХІХ ст. було століттям боротьби консервативної та ліберальної парадигм в освітній політиці провідних країн Європи та Російської імперії, то з середини ХХ ст. в умовах перетворення освіти і науки на частину економіки, продуктивну силу, поширення загального виборчого права та загальної демократизації суспільних відносин ми спостерігаємо конкуренцію неоконсервативної та соціал-демократичної політико-освітніх підходів на фоні поширення неоліберальних орієнтацій.

Неоконсерватизм

Неоконсерватори сьогодні становлять невід'ємну частину економічної та культурної еліти західних держав. Зміцнення неоконсервативних орієнтацій в політиці, суспільній думці провідних країн Заходу припадає на середину 1970-х рр. і пов'язане з кризою кейнсіанської моделі держави добробуту (Welfare state). Протягом 1980-х рр. неоконсерватори зайняли провідні позиції в США (рейганоміка), Британії (тетчеризм), Австралії та Новій Зеландії, усунули від влади соціалістів у Франції, Німеччині та Італії. Неоконсерватизм досить вдало синтезував традиційні цінності консерватизму (порядок, сім'я, культура) з цінностями лібералізму (свобода підприємництва, ринок, конкуренція). Головний акцент у реформуванні суспільних секторів неоконсерватори роблять не на активне державне регулювання, а на ринкову саморегуляцію. Їхні наміри в освіті полягають у поверненні до високих стандартів, дисципліни, реальних знань і конкуренції ВНЗ в дусі соціального дарвінізму. Вважається, що конкуренція між ВНЗ служить підвищенню освітніх стандартів та якості навчання. Неоконсерватизм у сфері вищої освіти шукає середину між необхідністю підвищити економічну ефективність діяльності вищої школи та деструктивним впливом необмеженої ринкової конкуренції, комерціалізації освіти. Під час управління розвитком,

реформування вищої школи на неоконсервативних засадах, політики керуються двома критеріями: економічною результативністю та соціальною справедливістю.

Загальні принципи неоконсервативної парадигми модернізації та політики у сфері вищої освіти:

- 1) поширення на освіту ринкових механізмів конкуренції;
- 2) вища освіта розглядається як змішане благо;
- 3) підвищення якості освіти – головна мета освітніх реформ;
- 4) баланс економічної раціональності та соціальних інтересів;
- 5) пріоритет запровадження одноосібної форми керівництва ВНЗ (централізації управління);
- 6) пріоритетні функції центральної влади – загальна координація, інфраструктурні та пілотні проекти, підтримка пріоритетних напрямків НДДКР;
- 7) переведення державного фінансування вузівських НДДКР на конкурсну основу (під конкретні наукові проекти) та стимулювання створення гнучких державно-приватних фондів для їх підтримки;
- 8) здійснення реформ «зверху», наказовий стиль управління системою освіти;
- 9) збільшення рівня автономії при одночасному зменшенні фінансових зобов'язань держави по відношенню до вищої школи;
- 10) спрямованість реформ на зміну зовнішніх умов функціонування вузів, а не на їх внутрішню структуру та відносини;
- 11) визнання відповідальності ВНЗ за збереження, відтворення та поширення цінностей національної культури;
- 12) запровадження ідей та механізмів соціального партнерства в управлінні та фінансуванні вищої освіти;
- 13) відмова від мультикультуралізму в освіті на користь асиміляційних стратегій інтеграції расових, етнічних і мовних меншин, тобто концепції «плавильного котла»;
- 14) запровадження жорстких механізмів контролю шляхом введення національних освітніх стандартів;
- 15) елітаризм, проявом якого є підтримка, надання переваги найкращим, найуспішнішим ВНЗ, що закріплює та відтворює наявні нерівності серед освітніх закладів;
- 16) неприйняття вузької спеціалізації, егалітаризму, утилітаризму, що має наслідком соціальну та інтелектуальну селекцію, соціальну ієрархізацію вишів.

Економічна програма неоконсерваторів практично нічим не відрізняється від поглядів неолібералів, але суттєві відмінності спостерігаються у культурному та політичному вимірах. Надаючи пріоритет ринково орієнтованим підходам у вирішенні проблем в суспільних секторах, неоконсерватори, як і представники класичного консерватизму, культивують ідею сильної держави [335, с. 378]. Для вищої освіти це означає, що широке запровадження та використання ринкових механізмів у цій сфері відбувається під пильним державним контролем. Значний рівень державного контролю означає збереження домінуючого положення державного сектору вищої освіти. Тому неоконсерватори, на відміну від неолібералів, є прихильниками комерціалізації державних вишів, а не приватизації всієї системи вищої освіти.

Стратегія комерціалізації передбачає, що державні ВНЗ мають самостійно розпоряджатися власними бюджетами, заробляти кошти шляхом надання широкого спектру освітніх послуг населенню відповідно до його запитів, виконання НДДКР на замовлення, трансферу технологій, інноваційного (академічного) підприємництва, а держава буде здійснювати селективну фінансову

підтримку. Більш того, приватизація вищої школи послаблює її керованість, суспільну корисність. У цьому контексті автономні комерціалізовані державні ВНЗ, що діють на ринку освітніх і наукових послуг як самостійні економічні актори, залишаються агентами держави, що виконують широкий спектр державницьких завдань в культурному, соціальному та міжнародному вимірах. Прищеплення ним підприємницької культури, надання господарської самостійності, наближуючи їх за економічною поведінкою та мисленням до приватних підприємств, не змінює їх політичної природи державних організацій. Тому стратегія комерціалізації, що лежить в основі неоконсервативних освітніх реформ, не передбачає зміни співвідношення державного і приватного секторів, домінуючим залишається державний сектор. Показовим є приклад англосаксонських країн, національні системи вищої освіти яких зазнали найбільш глибоких неоконсервативних реформ в останній чверті ХХ ст. Так, в США попри кількісне переважання в системі вищої освіти приватного сектору, понад 70% студентів навчається в державних вишах. У Великій Британії, Австралії та Новій Зеландії роль приватних вишів взагалі є мінімальною.

Користь від запровадження у вищій школі ринкових механізмів полягає у якісній зміні параметрів як діяльності самих вишів, так і взаємодії системи вищої освіти з іншими соціальними сферами, перш за все економікою, що має своїм результатом модернізацію галузі відповідно до актуальних потреб і перспектив суспільного розвитку.

Корисні ефекти ринку в освітній сфері проявляються у тому, що:

1) Ринок сприяє якнайбільш повній реалізації свободи та демократії в освіті: а) з точки зору викладачів і студентів (свобода вибору, конкуренція, гнучкість, відповідальність; і б) як джерело альтернативного фінансування, що зменшує залежність ВНЗ від держави. Фінансова незалежність від держави з її жорсткою системою бюджетного контролю дозволяє більш повно реалізувати на практиці академічні свободи та автономію;

2) Ринок сприяє диверсифікації сфери вищої освіти. Запровадження конкуренції та платності призводить до збільшення пропозиції освітніх програм і технологій, інституційного різноманіття, розширення джерел фінансування, що, з одного боку, сприяє розвитку вищої освіти як інституту, а з іншого, – краще задовольняє освітні потреби різних соціальних груп;

3) Ринок, перекладаючи частину витрат на населення та бізнес, розширює фінансову базу вищої школи, підвищує раціональність вибору споживачів, сприяє врахуванню їхніх запитів ВНЗ;

4) Ринкові механізми, долаючи консервативність освітньої сфери і організаційну інертність вишів як бюрократичних структур, підвищують ефективність їх діяльності, прискорюють запровадження інновацій у галузі;

5) Ринкові механізми є тим регулюючим елементом, якому держава делегує вирішення більшості операційних і функціональних проблем вишів. У свою чергу держава концентрується на вирішенні стратегічних проблем галузі.

Ринкові механізми, на думку неоконсерваторів, самі по собі без корекції з боку держави не можуть забезпечити ні суспільну корисність, ні якісну роботу ВНЗ у довгостроковій перспективі (особливо у приватному секторі). Така позиція зумовлена визнанням політиками та ідеологами неоконсерватизму шкідливості та неможливості повного запровадження у вищій освіті концепції вільного ринку. Деретуляція та приватизація освітньої сфери підривають здатність держави діяти в суспільних інтересах. Функціонування ринку освітніх послуг, на їх думку, не може ґрунтуватися на механізмах саморегуляції через суперечливість інтересів його учасників, значний рівень диверсифікації вишів і освітніх програм та необхідність зовнішнього контролю за їх якістю.

Неконтрольована лібералізація освітнього ринку призводить до того, що структура напрямків підготовки та якість освітніх програм з часом починають суперечити завданням

соціально-економічного розвитку як країни, так і регіонів. Вільна конкуренція між вишами на ринку освітніх послуг, забезпечуючи короткотермінові цілі – збільшення доходів та ефективності діяльності вишів, наближення освітніх послуг до потреб місцевих ринків праці, певне поліпшення якості освіти та прозорості ціноутворення – не спроможна забезпечити довготермінову траєкторію зростання якості освіти та відтворення високоякісного людського капіталу, належну підтримку та розвиток пріоритетних для держави напрямків підготовки, НДДКР. Як наслідок, стає необхідною участь держави у функціонуванні ринку освітніх послуг як координуючого механізму, що дозволяє відновити пропорції у структурі випуску фахівців, забезпечити соціальну справедливість та реалізацію пріоритетних для країни освітніх та наукових проектів. Здійснюючи постійний моніторинг ринків праці та освітніх послуг держава має утримувати баланс між потребами економіки та підготовкою фахівців, концентрувати обмежені бюджетні ресурси на стратегічно важливих освітніх і дослідницьких програмах, забезпечити доступність вищої освіти (через адресну допомогу) для представників малозабезпечених верств населення.

Головне завдання держави як регулятора освітнього ринку полягає у переведенні конкуренції між виробниками освітніх послуг зі сфери цінової конкуренції у сферу боротьби за якість освіти, яка розуміється як ступінь задоволеності освітніми послугами їх споживачів (індивідів, їх родин, роботодавців, суспільства в цілому). Запровадження ринкових механізмів конкуренції у сферу вищої освіти та надання самостійності вузам розглядаються неоконсерваторами як ефективні засоби підвищення якості освітніх послуг і, як наслідок, конкурентоспроможності ВНЗ, а не кінцева мета реформування вищої школи. На їх думку, підвищення якості освіти, як мета освітніх реформ, сприяє забезпеченню особистих (гарна робота та зарплата, покращення соціального статусу) та суспільних запитів (прискорення економічного зростання, розвиток науки) до діяльності вищої школи. Водночас, ідея розширення доступності освіти, яку активно пропагують соціал-демократи, на думку неоконсерваторів призводить до зниження віддачі вищої школи, оскільки внаслідок її реалізації відбувається падіння якості освіти та нівелювання престижу вищої освіти та «інфляції» університетського диплому.

Стимулюючи комерційні відносини в освіті, держава не знімає з себе відповідальності за розвиток галузі. Держава цілеспрямовано чи під тиском обставин зменшує участь у фінансуванні та управлінні вищою школою, концентруючись на загальній координації, пріоритетних проектах, але водночас залишає за собою право втручання у випадку необхідності у функціонування галузі. Як зазначає Дж. Дуглас, «роль держави в освіті полягає насамперед в розробці та впровадженні чіткої та довгострокової програми модернізації галузі, що мобілізує владу, академічну спільноту, бізнес і громадськість на поліпшення як загального стану освітньої системи, так і її окремих відстаючих напрямків діяльності чи секторів» [169, с. 77].

Держава, реалізуючи курс на автономізацію вишів, утримується від прямого управління, координує і багато в чому вибудовує ринкові процеси. Вона не усувається від регулювання ринку освітніх послуг, а змінює форми регулювання – замість директивного управління розвитком вищої школи надається перевага ринковим методам та опосередкованому впливу на діяльність вишів через зміну економіко-правового середовища їх функціонування. Мова йде не про дерегуляцію ринку освітніх послуг чи зменшення регулюючої функції держави, а про підвищення ефективності та гнучкості регулювання розвитку вищої школи в адміністративній, фінансовій ч правовій сферах. Яскравим свідченням цього є той факт, що неоконсервативні освітні реформи в США, Великій Британії, Австралії та інших країнах у 1980-х рр. характеризувалися не лише наданням вишам значної самостійності, а й паралельним запровадженням національних освітніх стандартів та індикаторів ефективності використання коштів та діяльності ВНЗ.

В умовах конкуренції, розширення автономії та зменшення державного фінансування, виші починають прагнути до ефективного управління як фінансами та ресурсами, так і якісними результатами, що, природно, вимагає введення оцінки результативності їх діяльності. Освітні стандарти, критерії ефективності, індикативні показники, що фіксують нормативні вимоги, цілі та досягнення ВНЗ у різних сферах його діяльності, в неоконсервативній парадигмі мають подвійне призначення. З одного боку, впливаючи на вироблення місії, стратегії інституційного розвитку та поточної політики ВНЗ, вони виступають елементом його внутрішнього менеджменту, а з іншого – слугують інструментом державного управління розвитком вищої школи, відображаючи цілі, інтереси та пріоритети держави та суспільства у сфері вищої освіти.

Державне регулювання конкурентно-комерційних відносин у вищій освіті орієнтується не на внутрішнє середовище вишів (структуру, програми, управлінські відносини), а на формування зовнішніх умов функціонування вишів, оскільки легше контролювати та змінювати параметри конкуренції, правила гри на ринку (масштаби, сегменти, обмеження, стандарти, ціноутворення) і спонукати тим самим ВНЗ до певної поведінки, чим безпосередньо реформувати їх внутрішнє середовище, долати опір академічної громади, профспілок. До того ж, ринкові методи державного регулювання потребують набагато менше фінансових, організаційних ресурсів, ніж безпосереднє адміністрування діяльності вишів.

Сама необхідність державного регулювання освітніх послуг світоглядно обґрунтовується неоконсерваторами складністю функціонування самого ринку та мультиплікаційним ефектом, що здійснює вища освіта на суспільний розвиток. На відміну від більшості ринків послуг, де діють два традиційні суб'єкти (виробник і споживач), а держава лише формує інституційні рамки їх взаємодії, особливістю освітнього ринку є полісуб'єктність, що вимагає гармонізації відносин різних його учасників для досягнення суспільних цілей. Держава, що відповідає за вироблення стратегічних напрямків розвитку галузі, має виступати у ролі загального регулятора, сприяючи досягненню оптимального режиму функціонування освітньої сфери. У процесі виробництва, розподілу та споживання освітніх послуг формуються 4 групи учасників ринкової взаємодії:

- ❖ держава як суспільна інституція, що зацікавлена у підготовці висококваліфікованих фахівців, які зможуть забезпечити довгострокове економічне зростання та стабільний розвиток суспільства. У функціонуванні освітнього ринку держава відіграє подвійну роль. З одного боку, вона є загальним регулятором ринку, визначаючи його контури та правила гри. З іншого – держава на ринку виступає як споживач, замовляючи вузам підготовку фахівців за певними напрямками;

- ❖ ВНЗ як безпосередні виробники, які розробляють, пропонують, надають освітні послуги. Розробляючи власні освітні програми, виші орієнтуються насамперед на поточну кон'юнктуру ринку, вивчаючи уподобання абітурієнтів та потреби ринку праці. При цьому діє ринкова логіка: освітня програма (товар) матиме попит, якщо відповідає очікуванням та уподобанням споживачів, які за неї сплачують;

- ❖ безпосередні споживачі (студенти та їх родини), які обирають, отримують та оплачують освітні послуги;

- ❖ роботодавці (державні та приватні підприємства) як опосередковані споживачі освітніх послуг, що зацікавлені у підготовці висококваліфікованих спеціалістів, фінансують цільову підготовку фахівців, проведення НДДКР, надають спонсорську підтримку ВНЗ, можуть виступати базою виробничої практики студентів та бути представлені в наглядових радах вишів.

Вища освіта, в міру своєї місії формування людського капіталу, володіє мультиплікаційним ефектом, позитивно впливаючи на різні сфери суспільного життя. Підвищення якості освіти

призводить до поліпшення якості НДДКР, розвиток національної культури, пришвидшення темпів економічного зростання, збільшення соціальних перспектив для особистості.

Водночас неконтрольована конкуренція призводить до диспропорцій у розвитку галузі, зменшення доступності вищої освіти для вихідців з малозабезпечених верств, унеможливає міжвузівську співпрацю, що шкодить суспільним інтересам, послаблює мультиплікаційний ефект. У цих умовах державне регулювання покликане встановити інституційні рамки ринку освітніх послуг і правила конкуренції на ньому, сформулювати чіткі параметри та очікувані результати діяльності вишів, захистити права споживачів і гарантувати якість освітніх послуг. Державне замовлення при цьому розглядається як інструмент усунення диспропорцій в освітній галузі, формування попиту на освітні програми з тих напрямків підготовки, які з тих чи інших міркувань важливі для держави. У тих напрямках підготовки, які не користуються популярністю серед молоді (педагогічні, деякі інженерно-технічні спеціальності), державне замовлення фактично заміщує ринковий попит і сприяє відновленню мультиплікаційного ефекту від цих напрямків.

Неоконсервативне бачення ролі держави значно ширше, ніж неоліберальне, гнучко поєднує принципи адміністративного керування, опосередкованого впливу через правові та економічні інструменти, стимулювання точок росту і пріоритетних проєктів, фокусування на управлінні всією освітньою мережею. Убудованість у механізм освітнього ринку дозволяє державі отримувати інформацію, мобілізувати ресурси для виправлення диспропорцій, забезпечення належної якості освітніх послуг. Попри поширені уявлення та близькість з ідейною платформою неолібералів, неоконсерватори повністю не відмовляються від можливостей державної інтервенції в освіту. Але пряме державне втручання у функціонування вищої школи, як правило, обмежується точковими заходами для усунення недоліків ринкового механізму.

Роль держави при проведенні неоконсервативної політики полягає у координації діяльності вишів, моніторингу якості освітніх програм, створенні сприятливого нормативного середовища та підтримці добросовісної конкуренції, фінансово-цільовій підтримці певних напрямків підготовки та наукових напрямків чи проєктів, що мають стратегічне значення, інтеграційних проєктів у системі вищої школи. Змінивши зовнішні умови, «правила гри» для ВНЗ, держава тим самим змушує їх адаптуватися і підвищувати власну конкурентоспроможність. Зміни всередині вишів з цього погляду виступають вже відповіддю самих вишів на зовнішні виклики. Однак їх поява є результатом свідомого політичного імпульсу ззовні. Отже, на думку неоконсерваторів, державне регулювання сфери вищої освіти забезпечує усунення вад ринку, реалізацію суспільних інтересів в освіті, а впровадження ринкових механізмів активізує здатність системи вищої освіти до інновацій та адаптації, підвищує ефективність управління ВНЗ.

З точки зору неоконсервативної ідеології пряме державне втручання в освіту є виправданим у таких випадках: 1) якщо стан освіти загрожує національному суверенітету та безпеці; 2) якщо стан освіти не є сприятливим для нормального розвитку ринкової економіки; 3) якщо режим функціонування освітньої системи викликає значне соціальне невдоволення та напругу. На думку неоконсерваторів, держава у сфері вищої освіти повинна зберігати державне замовлення на низку напрямків підготовки, що мають важливе значення для суспільного розвитку, а саме:

- 1) спеціальності природничого та інженерно-технічного напрямів, що забезпечують конкурентоспроможність національної економіки, підтримку інноваційних галузей та науково-технічний прогрес;
- 2) військову освіту та підготовку працівників правоохоронних органів, оскільки забезпечення правопорядку та захист країни є однією з базових функцій державної влади;

- 3) спеціальності, що забезпечують збереження, відтворення національної культури та системи соціального забезпечення (підготовка вчителів, лікарів, соціальних працівників, істориків, працівників галузі культури).

Як свідчить досвід, логіка ринку фактично не поширюється на такі спеціальності. Так у Білій книзі з вищої освіти Великої Британії (2011), підготовленій консервативним урядом Д. Камерона, відзначається критична важливість цих напрямків підготовки для економіки знань, культурної матриці, системи соціального захисту суспільства. «Такі високотехнологічні дисципліни як фізика, хімія, математика, інженерія, електроніка і техніка характеризуються високими витратами на матеріали, обладнання, кваліфікований викладацький персонал, однак при цьому як і ряд соціально орієнтованих спеціальностей мають низький попит серед студентів. Якщо вузи не зможуть знайти достатню кількість студентів для оплати цих дисциплін, то вони скорочуватимуть або закриватимуть їх, що матиме негативний вплив на суспільний розвиток. Отже, логіка ринку повинна бути виключена з цих освітніх програм, вони мають фінансуватися переважно державою» [179, с. 60]. Звідси формується неоконсервативна ідеологема в освіті: вільна конкуренція в контрольованих умовах.

Неоконсерватори схильні розглядати державні ВНЗ як великі поглиначі державних ресурсів. На їх думку, знаходячись на державному фінансовому забезпеченні, вони діють неефективно, марнотратно та не відчують своєї відповідальності за бюджетні ресурси, потребу у пошуку альтернативних джерел фінансування. Така сильна залежність від держави зумовлює копіювання вищими організаційної культури бюрократичних структур, що є громіздкими, закостенілими, інертними. Щоб відповідати викликам сучасності, державні ВНЗ мають бути модернізовані таким чином, щоб бути конкурентоздатними в ринкових умовах. Тобто неоконсервативне бачення реформування вищої освіти передбачає прийняття державними ВНЗ організаційних форм, управлінських практик і цінностей, які існують у приватному секторі, серед яких провідне місце займають продуктивність і ефективність. Уряд прагне прищепити університетській корпорації корпоративно-бізнесову (підприємницьку) культуру. При цьому акцент робиться на досягненні більш високих результатів при заданих параметрах державних видатків на вищу освіту. Від вишів вимагають підвищення стандартів якості як освітніх програм, так і наукових досліджень, що в умовах обмеженого державного фінансування вимагає запровадження нових, більш гнучких організаційно-управлінських форм, налагодження співпраці з приватними компаніями. Формами такої співпраці можуть виступати: цільове фінансування приватним бізнесом конкретних освітніх програм, створення спільних фондів для комерціалізації результатів досліджень, виконання НДДКР для приватного сектору на договірній основі та ін. У результаті такої співпраці виробнича сфера отримує доступ до сучасних знань, а виші – до матеріальних ресурсів та розширення дослідницьких програм. Зближення з промисловістю, на думку неоконсерваторів, позитивно впливає на освітню і науково-дослідницьку діяльність вишів. По-перше, зменшується дисбаланс між потребами ринку праці і змістом освітніх програм. Тим самим покращується якість підготовки фахівців, працевлаштування випускників. По-друге, дослідники та викладачі вишів, прагнучи отримати фінансову підтримку від приватних компаній, починають набагато краще орієнтуватися у запитах і проблемах галузей, а тематика їх досліджень більш точно відображати актуальні завдання, з якими зіштовхуються ділові кола. Зменшення державного фінансування за таких умов виступає інструментом активізації і спрямування бажаних організаційних змін у вищій освіті.

В умовах скорочення державної фінансової підтримки, ВНЗ змушені розробляти та реалізовувати стратегії адаптації, які в загальному вигляді передбачають:

- диверсифікацію джерел фінансування та зростання його недержавної частки, активний пошук нових споживачів академічної продукції;
- більш ефективне використання наявних ресурсів, чітке встановлення пріоритетів освітньої та науково-дослідницької діяльності;
- поліпшення стандартів навчання та досягнення показників, що дозволяють розраховувати на збереження існуючого рівня державної підтримки.

Модернізація вищої освіти у ринковому дусі, що сповідується неоконсервативними урядами, передбачає не лише зміну схем фінансування та співвідношення різних джерел надходжень у бюджеті вишів, а й значні зміни у внутрішньовузівському управлінні та відносинах, в які активно запроваджуються практики та методи, що традиційно асоціюються із приватно-корпоративним управлінням – контрактна та гнучка система найму викладачів, агресивні трудові відносини, модель управління «згори донизу», переважно кількісна система оцінки діяльності персоналу, широке запровадження процедур фінансової звітності.

Однією з організаційно-управлінських інновацій, запозичених з приватно-корпоративного управління, в умовах необхідності підвищення ефективності використання бюджетних ресурсів стає диференційований підхід до оплати праці викладацького корпусу (за результати діяльності). Згідно цього підходу, оплата праці викладачів спирається на стимулюючі принципи, орієнтується на прив'язку її розміру з якістю навчання та продуктивністю науково-дослідницької діяльності. Гнучкість оплати праці та її залежність від результативності роботи, в кінцевому рахунку, повинні сприяти поліпшенню якості освітніх послуг.

Запровадження ринкових механізмів має сприяти підвищенню ефективності діяльності ВНЗ в усіх сферах, зокрема й в науково-дослідницькій. На думку неоконсерваторів, всередині науково-дослідницького сектора бюджетні ресурси використовуються не досить ефективно, оскільки їх розподіл спирається не на якість, затребуваність результатів досліджень соціальним середовищем, а на сталість зв'язків, наукових шкіл у вузах. Відчутним є вплив неформальних мереж дослідників і освітянських менеджерів, які зазвичай формуються в межах конкретних наукових галузей і регіонів. Процедура визначення пріоритетів НДДКР та розподілу державних коштів знаходиться в основному під контролем спільноти вчених, а не споживачів знань і технологій. Фактично ті, хто проводять дослідження, самі ж визначають їх пріоритети та розподіляють між собою державні фонди, що не сприяє на інституційному рівні підвищенню якості досліджень, їх прикладної спрямованості (у цьому контексті слушним є вислів Л. Ландау: «наука – це спосіб задоволення цікавості окремих осіб за рахунок держави»). Зміна спрямованості досліджень у бік більшої орієнтації на потреби бізнесу та суспільства вимагає реформування процесів прийняття рішень у держсекторі досліджень і посилення конкуренції в цій сфері. Ринковізація означає поширення механізмів конкуренції, зменшення участі держави. Принцип конкуренції передбачає переведення державного фінансування вузівської науки на контрактну основу за допомогою конкурсного розподілу фінансування, що має забезпечити формування у вишів необхідних стимулів для підвищення якості досліджень. У цих умовах основним напрямком підвищення ефективності державного фінансування вузівської науки, на думку неоконсерваторів, є інтеграція проектного підходу в систему організації науково-дослідницької діяльності. Держава має не розпорошувати бюджетні ресурси, підтримуючи науку як одну з функцій вищої школи через загальні асигнування, а концентрувати їх на конкретних наукових проектах.

Проектна форма організації діяльності, запозичена зі сфери корпоративного управління, вимагає від дослідників чіткого формування параметрів очікуваних результатів НДДКР, обґрунтованого визначення тривалості досліджень та розмірів необхідного фінансування, а отже

робить можливим запровадження прозорих процедур оцінки їх результативності та суспільно-економічної корисності, сприяє їх адаптації до реальних потреб виробництва та соціальної сфери. Критерієм доступу дослідницьких колективів вузів до конкурсного розподілу бюджетних ресурсів має бути їх фаховий рівень, що підтверджується високою якістю результатів виконання попередніх проектів та публікаціями міжнародного рівня. Таким чином, конкурс як інституційний механізм виступає стимулятором поліпшення якості досліджень та підвищення ефективності державних асигнувань у науку. Зменшення державного фінансування має стимулювати ВНЗ до активної співпраці з промисловістю, розширення напрямків досліджень, посилення їх прикладної спрямованості. Так, наприклад, у США в 1980-1989 рр. за часів президентства республіканця Р. Рейгана, коли державне фінансування вузівської науки зменшилося на 40%, було створено близько 60% всіх сучасних промислово-вузівських дослідницьких центрів [20, с. 83].

Погляди консерваторів на науку протягом XVIII – XX ст. зазнали значної еволюції – від її розгляду як егоїстичного заняття чи інтелектуального тренування, до визнання її суспільної корисності в утилітаристському ключі як важливого інструменту економічного розвитку. Якщо для соціал-демократів наука як діяльність сама по собі є суспільним благом, що орієнтується на вирішення суспільних проблем, то неоконсерваторів цікавить її прикладний аспект, тобто її результативність, що має техніко-економічні ефекти. На їх думку, сьогодні економічний прогрес значною мірою ґрунтується на досягненнях у науково-технічній сфері. Зміни у співвідношенні сил у науковій сфері між різними країнами все більше впливають на визначення їх становища на міжнародній арені. Як наслідок, підтримка науки, інновацій для неоконсерваторів виступає одним з головних політичних пріоритетів. У підтримці науки вони прагнуть поєднати ринковий механізм і державну опіку. З одного боку, ринок (приватні компанії) спрямовує наукову діяльність у прикладне русло, на реальні потреби виробництва, забезпечуючи підвищення його ефективності. З іншого боку, держава має забезпечувати належну підтримку фундаментальної науки, яка слугує основою для всієї науково-технічної сфери, а також стратегічно важливих і перспективно проривних прикладних досліджень, співпраці вишів і промисловості, формування науково-інноваційної інфраструктури.

Протягом 2000-2010-х рр. попри світову економічну кризу 2008 р. і політику бюджетної економії у сфері вищої освіти фінансування вузівської науки на Заході невинно збільшується. Про збільшення державної підтримки національних систем НДДКР заявили провідні країни ЄС, США, Канада, Австралія, країни БРІКС. Зокрема, США в рамках Ініціативи американської конкурентоспроможності, оголошеної президентом Дж. Бушем-молодшим у 2006 р., за наступні 10 років майже вдвічі збільшили витрати на федеральні наукові програми в галузі точних наук, переважна більшість з яких виконуються дослідницькими університетами. Аналогічні кроки з підтримки науки зробили праві уряди Франції, Німеччини, Великої Британії.

Запровадження принципів менеджеризму у вищій школі призводить до організаційно-управлінських трансформацій, змінюючи модель організації влади всередині ВНЗ. В умовах поширення принципів ринкової конкуренції на освітню сферу реформатори неоконсервативного спрямування вважають за доцільне перехід від традиційних у вишах колегіальних чи змішаних моделей внутрішнього управління до одноосібного керівництва, яке більш споріднене з корпоративно-бізнесовою культурою. Одноосібне управління ВНЗ робить цей процес більш гнучким, оперативним, персоніфікує відповідальність, спрощує і прискорює процес ухвалення управлінських рішень. За такої моделі керівник ВНЗ контролює витрачання коштів, визначає кадрову політику, представляє ВНЗ у відносинах з центральною та місцевою владою, здійснює поточне управління. Представницько-колективні органи ВНЗ мають статус дорадчих. Гнучкість

управління, швидкість реагування та адаптації ВНЗ до змін зовнішнього середовища (конкуренції, вимог ринку), що забезпечуються одноосібним керуванням, для неоконсерваторів є важливішими, ніж вироблення узгоджених позицій та залученість всіх зацікавлених груп до прийняття рішень.

Попри всі культурні, політичні та адміністративні відмінності в організації систем вищої освіти у країнах Західної Європи протягом останніх 30 років під впливом неоконсервативних і неоліберальних реформ спостерігається стійка тенденція зміни балансу влади всередині ВНЗ по лінії «ректорат – факультет – кафедра» у бік централізації та посилення впливу верхніх рівнів вузівського управління. До останньої чверті XX ст. головним підрозділом у західноєвропейських університетах була професорська кафедра. Професори користувалися значним впливом на факультеті та взаєминах з адміністрацією ВНЗ, вони підбирали та звільняли адміністративні та викладацькі кадри власних кафедр. Найкраще кафедральна організація ВНЗ була представлена у ФРН: професори безпосередньо обговорювали з міністерством землі розмір викладацького та адміністративного штатів, бюджету на дослідження, бібліотеку, наукове обладнання. Влада концентрувалася на верхівці кафедри і майже не делегувалася. Така ж ситуація спостерігалася й у Франції та Італії: реальна влада належала завідувачам кафедр. Декани в управлінні навчальною, дослідницькою та адміністративною роботою факультетів спиралися на завідувачів кафедр. Саме на рівні факультетів колегіально ухвалювалися рішення щодо складання навчальних планів, змісту освітніх програм і пріоритетів наукових досліджень, розподілу фінансових ресурсів та прийому на роботу. При цьому важливі рішення про штати та ресурси факультетів обговорювалися безпосередньо з міністерством.

Ректор у більшості західноєвропейських ВНЗ був фігурою символічною, «першим серед рівних», з невеликими адміністративними повноваженнями. У межах колегіальної системи управління його влада була номінальною і спиралася на підтримку факультетів. При цьому роль Вченої ради та інших представницьких органів на центральному рівні управління ВНЗ полягала у виробленні узгодженої політики стосовно загальних цілей, напрямків діяльності та пріоритетів розвитку. Таким чином при функціонуванні централізованої моделі керування у відносинах держави та вишів, самі ВНЗ представляли собою децентралізовані організації. У більшості країн Західної Європи відносна слабкість центральної адміністрації ВНЗ обґрунтовувалась тим, що така управлінська модель краще забезпечує академічну автономію, сама по собі є захистом академічної незалежності. Все це дало підстави британському компаративісту Б. Кларку визначити домінуючу на Заході у зазначений період модель управління ВНЗ як колегіально-політичну, де влада поділена між факультетами та державою з незначною роллю адміністрації ВНЗ.

«Неоконсервативна хвиля», що розгорнулася на Заході з середини 1970-х рр., створила нові реалії функціонування вищої школи і стала каталізатором нової хвилі освітніх реформ. Уряди провідних західних країн вжили суттєві кроки з реструктуризації бюджетної сфери, покликані перевести функціонування державного сектору на ринкові засади та зменшити бюджетні витрати без негативних наслідків для суспільства. При запровадженні «нового державного менеджменту» наголос, як вище зазначалося, робився на використанні інновацій, ресурсів і організаційних ідей приватного сектора для вдосконалення управлінської, фінансово-економічної, освітньої, наукової діяльності державних вишів. Неоконсервативні, неоліберальні реформи, ініційовані у вищій школі західних країн в останню чверть XX ст. і спрямовані на надання вузам більшої самостійності та підвищення ефективності їх діяльності, вимагали змін і в механізмі академічного управління, його реструктуризації. Колегіальна модель управління ВНЗ, поширена у Західній Європі, за якої основна влада в межах ВНЗ концентрувалася на рівні «кафедра – факультет» виявилися досить громіздкою та інертною в умовах, коли запровадження ринкових відносин та конкуренції у вищій

освіті, її комерціалізація вимагали гнучкого управління, швидкого реагування та адаптації, підвищення ефективності використання суспільних ресурсів. Водночас необхідність підтримувати та посилювати конкурентоспроможність на ринках освітніх та наукових послуг, праці вимагали від ВНЗ централізації управління. Як наслідок такого протиріччя намітився перерозподіл влади між різними рівнями академічного управління, процес «перетікання» влади всередині ВНЗ від рівня «кафедра – факультет» до рівня «вузівська адміністрація – факультет». Відбувалося поступово розширення компетенції та повноважень адміністрацій ВНЗ за рахунок обмеження влади завідувачів кафедр. Значною мірою протягом 1970-1990-х рр. вузівським адміністраціям, ректорам вдалося взяти під свій контроль розподіл фінансових ресурсів між підрозділами та посилити свій вплив на формування кадрової політики. Факультети та декани втратили свою колишню значну внутрішню автономію по відношенню до центральної адміністрації, однак разом з тим збільшили свій вплив на кафедри, особливо у сфері управління фінансами. Таким чином, під впливом неоконсервативних орієнтацій освітніх реформ, вузівське управління стало більш централізованим порівняно з серединою ХХ ст., однак ступінь централізації різниться у країнах регіону, що зумовлено як освітніми традиціями, так різною мірою супротиву академічної громади реформам. Можна констатувати, що неоконсервативні реформи, які призвели до децентралізації управління вищою школою, відносин держави та вишів, опосередковано мали своїм наслідком централізацію управління в межах самих вишів, яка стала їх відповіддю на необхідність успішного конкурування в ринковому середовищі.

Централізація вузівського управління означає не лише зміну балансу влади всередині ВНЗ, а і перехід до принципово іншої організаційної культури – менеджеріалістської, що розглядається як засіб подолання наростаючої неефективності традиційних – колегіальної та адміністративно-бюрократичної – моделей управління ВНЗ в нових економічних умовах. Менеджеріалістська культура вузівського управління та відносин характеризується такими рисами: 1) акцент в освітній та дослідницькій діяльності на досягненні результатів, ефектів, які можна виміряти та зафіксувати для звітності; 2) вироблення політики вузівським керівництвом з її подальшою реалізацією підрозділами; 3) високий рівень координації, узгодженості та зв'язку дій різних підрозділів, що потребує централізації влади в межах ВНЗ; 4) оцінка роботи навчальних та дослідницьких підрозділів за їх ефективністю (відношення результату до витрат) та внеском у розвиток ВНЗ [410, с. 61]. Пошук нових джерел фінансування, скорочення державного фінансування, максимальна комерціалізація результатів діяльності, контрактна система найму, централізація управління, орієнтація на запити споживачів, фінансовий аудит стають новою реальністю вищої школи.

У культурному вимірі ідеологія неоконсерватизму розглядає систему освіти передусім як засіб передачі культурних цінностей молоді. Освітні заклади як осередки духовності зберігають культурну спадщину людства і водночас допомагають відтворювати національну ідентичність молодого покоління. Неоконсерватори наголошують на важливості морального, громадянського виховання та розвитку характеру як способах передавання основних культурних цінностей і норм. ВНЗ має бути консервативною соціальною організацією, мета діяльності якої полягає у збереженні, передачі підростаючому поколінню культурної спадщини, знань, умінь, навичок, норм і цінностей, досвіду соціальної взаємодії, щоб забезпечити як індивідуальний розвиток, так і збереження соціального порядку. Вища школа має виконувати, на думку неоконсерваторів, роль соціального відбору та контролю, мета якого – визначити найталановитіших студентів і озброїти їх знаннями та навичками, необхідними для майбутньої еліти. В умовах масовізації вищої освіти ця функція має виконуватись шляхом застосування процедур спостереження і розподілу в межах системи освіти та створення елітарних (але не елітних) освітніх закладів.

Нерівність у доступності вищої освіти об'єктивно зумовлена різним об'ємом економічного та культурного капіталу у різних соціальних груп. Специфіка освітніх нерівностей також полягає у тому, що вони мають кумулятивний характер: виникаючи на рівні дитячого садка та початкової школи, вони продовжують розвиватися і потім закріплюються в старших класах середньої школи [255, с. 94]. Процес навчання природно генерує освітню нерівність на основі реалізації індивідуальних здібностей і талантів. Оскільки ця різниця в капіталі є результатом власних зусиль індивідів і їх сімей, а також функціонування суспільної ієрархії, то освітні нерівності є природними, а намагання їх знищити протирічить ідеї меритокритичності. Якщо соціал-демократи відводять освіті роль «Великого вирівнювача» (Great Equalizer), то для неоконсерваторів система освіти – це «Велике решето», яке здійснює селекцію індивідів за певними ознаками і розставляє їх по різних місцях у суспільній ієрархії. Критерії соціальної селекції в системі освіти визначаються існуючою соціальною структурою, потребами економіки та політичним замовленням. Водночас з метою зменшення соціальної дискримінації держава має надати вихідцям з соціальних груп з низьким економічним та культурним капіталом можливість отримати вищу освіту у якості шансу на поліпшення соціального статусу та умов життя. Це має сприяти соціальній справедливості та гармонійному розвитку суспільства.

ВНЗ не повинні поводитись як ініціатори соціальних змін, навпаки, вони мають бути острівцями стабільності в сучасному швидкозмінному суспільстві. Сама ж політика у сфері вищої освіти для неоконсерваторів залишається ефективним інструментом формування колективної ідентичності та пам'яті, громадянських цінностей, культурної асиміляції мігрантів, підтримки громадської єдності. Ідеологія, політика мультикультуралізму в освіті, на думку неоконсерваторів, загрожує цілісності культурної оболонки суспільства. Їх головна небезпека полягає у тому, що акцентування, надмірний захист культурних відмінностей на практиці призводить до фрагментації культури суспільства, розривам, відокремленню, відчуженню [128, с. 11]. Мультикультурна освіта таким чином служить не суспільній консолідації, а культурній гетоїзації, ще більше відчужуючи іммігрантів від домінуючої системи цінностей і норм.

Освітні реформи, що орієнтовані на запровадження механізмів конкуренції у відносини між вишами, процедури та формули державного фінансування, фактично означають відмову держави від нормативного принципу рівності вишів і сприяють розвитку процесів сегментації, поляризації всередині сектору вищої освіти. Ринок і конкуренція сприяють перерозподілу фінансових і кадрових ресурсів на користь найбільш ефективно працюючих вишів, які створюють високоякісні освітні і наукові продукти. Сегментація передбачає активний пошук вузами власної ринкової ніші (сегменту ринку освітніх та наукових послуг), в якій їх діяльність, кадрові ресурси та освітні програми найбільше задовольняють потреби споживачів. Обрання ніші та зміцнення власних позицій у ній мають сприяти стабілізації доходів ВНЗ і збереженню конкурентоспроможності на ринку. В умовах скорочення державного фінансування виші починають діяти як комерційні суб'єкти, керуючись ринковою логікою. Обравши певний сегмент освітнього ринку ВНЗ прагне закріпити свої позиції та збільшити доходи, що в умовах конкуренції можливо лише завдяки кращому задоволенню потреб споживачів освітніх послуг (студентів, їх родин та роботодавців). Виші постійно здійснюють моніторинг ринку праці, вивчають потреби споживачів, стратегії, перелік спеціальностей (пропозицію на ринку) та цінову політику конкурентів, удосконалюють зміст освітніх програм з тим, щоб вони якомога повніше відповідали запитам ринку праці та виробництва. Рівень затребуваності випускників ВНЗ на ринку праці (їх працевлаштування) розглядається споживачами як основний показник якості освіти. Чим більше затребуваність фахівців, що готує ВНЗ, тим легше продавати освітні послуги новим споживачам, розширювати їх

пропозицію та збільшувати власні доходи. Тим самим підвищення якості освітніх послуг стає для ВНЗ запорукою збільшення доходів, а отже життєво-необхідним напрямком діяльності.

У результаті ринкова мотивація вишів до підвищення якості підготовки фахівців виявляється набагато ефективнішою, ніж адміністративна. Водночас попри значну підпорядкованість діяльності ВНЗ ринковій логіці для неоконсерваторів отримання прибутків є не самоціллю, а лише засобом інституційного розвитку та підвищення якості освітніх послуг. Хоча при цьому поняття якості освіти значною мірою зводиться, звужується до відповідності запитам ринку праці.

Поляризація в секторі вищої освіти виникає як результат конкуренції та відображається у формуванні груп вишів, які різняться між собою якістю освітніх програм, наукових досліджень та функціональністю. Пріоритет у державному фінансуванні надається нечисленній групі найкращих ВНЗ (їх вага складає від 30 до 50% у загальному фінансуванні вищої школи), що здійснюють професійну підготовку фахівців, проводять дослідження на найвищому рівні. Так, наприклад, уряд США з середини ХХ ст. проводить цілеспрямовану політику формування групи провідних дослідницьких університетів, в яких би сконцентрувався основний науковий потенціал країни. Такі університети, незалежно від форми власності, отримують значні федеральні асигнування, мають найбільш кваліфікований викладацький склад, запроваджують найбільш складні навчальні програми, мають краще співвідношення викладачів і студентів (1:6) тощо. Як наслідок ці ВНЗ наприкінці ХХ ст. стали не лише найбільш крупними науковими центрами країни, а й центрами трансферу НДДКР в інноваційні продукти та технології, зміцнюючи міжнародні позиції США у глобальній геополітичній конкуренції. 235 провідних дослідницьких університетів США, де навчається приблизно 3 млн. студентів (понад 15% від загальної чисельності), отримують до 95% коштів федерального бюджету на освітні та дослідницькі цілі, освоюють десяту частину загальних асигнувань на вищу освіту та до половини обсягу всіх витрат на фундаментальні дослідження, здійснюють підготовку 80% всіх докторантів США. Найкращі 100 університетів за рейтингом дослідницької діяльності (2,2% від загальної чисельності) виконують до 80% всіх НДДКР у системі вищої освіти.

На початку ХХІ ст. за часів президентства Джорджа Буша-молодшого (2000-2008), коли під впливом домінування неоконсервативних орієнтацій у політиці в США спостерігалось зниження рівня державного фінансування вищої освіти, державні асигнування дослідницьким вишам, більшість з яких є приватними, постійно зростали [384, с. 103]. На початку другого десятиріччя ХХІ ст. гранти від федерального уряду складають до 20% доходів дослідницьких вишів, а в університетах Ліги Плюща – до 30%.

Слід відзначити, що національні уряди, починаючи модернізацію сектору вищої освіти на неоконсервативних засадах, керуються не лише бажанням підвищити якість освіти (суспільною потребою), а й політичною метою – прагненням бути представленими у престижних міжнародних рейтингах кращих вишів світу, що підвищить міжнародний престиж та науковий статус країни, сприятиме збільшенню потоків іноземних студентів і доходів від них. Внутрішня конкуренція викристалізовує групу провідних ВНЗ з потужною дослідницько-інноваційною складовою діяльності, які здатні за своїми ресурсним потенціалом та за підтримки державної влади бути конкурентоспроможними на глобальному ринку вищої освіти.

Яскравим прикладом модернізації вищої школи на неоконсервативних засадах є освітні реформи уряду консерваторів у Великій Британії (1979-1997). Провідними інституціями, у стінах яких було розроблено освітню реформу, стали Інститут Адама Сміта та Інститут Економічних проблем, що є найвпливовішими "мозковими центрами" ринкової орієнтації у країні. Протягом урядування М. Тетчер державне фінансування вищої освіти неухильно знижувалося. Наприклад, у

1979 р. уряд Британії скоротив бюджетні асигнування університетів на 100 млн. фунтів стерлінгів, і протягом наступних чотирьох зменшив розмір державного фонду підтримки університетів ще на 250 млн. ф. ст. (17%). За висловом М. Тетчер, «державні витрати на вищу освіту слід розуміти як плату за послуги, а не як загальний грант навчальному закладу» [115, с. 65]. Єдиною сферою діяльності вишів, фінансування якої протягом урядування консерваторів постійно зростало, була фундаментальна наука. На думку прем'єра, «найбільш корисний економічний ефект наукового дослідження завжди був зумовлений досягненнями у сфері фундаментальних знань, а не пошуком конкретних застосувань» [49, с. 55].

Освітня політика консервативного уряду М. Тетчер відзначалася «непримиренно наказовим» стилем, високим рівнем вимог та недостатнім рівнем підтримки діяльності навчальних закладів. Держава, на думку консерваторів, не повинна була брати на себе увесь тягар зобов'язань перед вишами, достатньо створити фінансові стимули для підвищення ефективності їх діяльності і здійснювати вибірково підтримку.

Значні зміни відбулися внаслідок прийняття у 1988 р. нового освітнього законодавства, розробленого профільним міністерством на чолі з Кеннетом Бейкером (Акту Бейкера). Освітні реформи за цим законом здійснювались на основі синтезу неоконсервативної та неоліберальної освітніх ідеологій. Їх провідною ідеєю стало забезпечення високої якості освіти через: а) введення освітніх стандартів; б) запровадження ринкових механізмів в освітню сферу. Були переглянуті взаємовідносини центрального уряду з місцевими органами влади та вишами, в результаті чого частина повноважень була передана на місцевий рівень та ВНЗ. Модернізація вищої освіти була спрямована на підвищення освітніх стандартів та ефективності використання ресурсів. При цьому особливий акцент робився на підвищенні якості освіти, яка розглядалася консервативним урядом не як суспільне благо, як послуга на мікрорівні (для студентів та роботодавців) і необхідна умова економічного розвитку на макрорівні.

У дусі ринкової ідеології консервативний уряд М. Тетчер вводив у систему освіти ринкові механізми: ВНЗ стали більш незалежними, їм делегувалася частина фінансової відповідальності; заохочувалася введення плати за освітні послуги та підприємницька діяльність університетів, в результаті чого виші мали заробляти для себе кошти і тим самим послаблювати фінансовий тягар держави. Окрім цього, автономізація ВНЗ, особливо коледжів і політехнічних інститутів, мала нейтралізувати вплив на виші політичних і корпоративних опонентів реформ. Місцева влада та освітянські профспілки у цей час знаходилися під контролем лейбористів, які чинили значний супротив спробам консерваторів реформувати галузь. Тому більш незалежне у відносинах з місцевою освітньою адміністрацією та внутрішніми групами інтересів вузівське керівництво було гарантією реалізації урядової політики.

Були запроваджені механізми державного фінансування, які стимулювали залучення додаткових контингентів студентів, витрати на навчання яких були значно нижчі середніх. Також цим законом вперше в історії Англії були запроваджені освітні стандарти, держава гарантувала мінімальний рівень якості вищої освіти [159, с. 19]. Водночас під час 18-річного правління консерваторів бюджетні асигнування в розрахунку на одного студента постійно зменшувалися: протягом 1979-1989 рр. (правління уряду М. Тетчер) вони зменшилися на 29%, а у 1990-1997 рр. (правління уряду Дж. Мейджора) скоротилося ще на 38% [477, с. 625]. При цьому лише протягом 1989-1994 рр. чисельність студентів збільшилася більш ніж на 50%. По суті, політика уряду визначалася бажанням знайти шляхи отримання більш дешевої та якісної освіти.

Втім, хибно оцінювати період правління консерваторів часом скорочення асигнувань на вищу освіту, швидше це був період їх помірному росту. Скорочення державних витрат на цей

сектор мало місце до 1986 р., після чого почалося їх зростання. Водночас темпи зростання державного фінансування були значно нижчими, ніж темпи зростання чисельності студентів. За 18 років правління консерваторів державні асигнування вишам зросли вдвічі, однак чисельність студентів збільшилася втричі – з 510 тис. до 1,55 млн. осіб, тобто в розрахунку на одного студента асигнування зменшилася на понад третину.

Одним із заходів з комерціалізації державних ВНЗ стало підвищення плати за навчання для іноземних студентів. У 1980 р. уряд Тетчер своєю постановою визначив, що плата для них має бути як мінімум вдвічі більшою, ніж для британських громадян. У результаті чисельність іноземних студентів в вишах країни зменшилась з 90 тис. осіб в 1978 р. до 53,7 тис. в 1985 р. Однак з 1986 р. їх кількість у Британії починає стабільно збільшуватись. Дохід вишів від навчання іноземців у 1990 р. вже вдвічі перевищував показник 1980 р., ставши для них одним з компенсаторів постійного зменшення державного фінансування. У 1997 р. у британських вишах нараховувалося 116,8 тис. іноземців, які повністю оплачували своє навчання.

Запровадження принципів конкуренції у сектор вищої освіти та зменшення державного фінансування потягнули за собою й реформування трудових відносин у галузі. До кінця 1980-х рр. у британських вишах переважало безстрокове наймання академічних працівників (викладачів і дослідників). Звільнення штатного академічного працівника було можливим лише за «достатніх підстав», зміст яких чітко не визначався, що дуже ускладнювало процедуру звільнення. Фактично, законодавство створювало жорсткі гарантії зайнятості для академічних працівників. В умовах, коли вони не сприймали ринково орієнтовані реформи уряду Тетчер, влада прийшла до висновку, що значні гарантії зайнятості перешкоджають ефективним реформам вищої школи та не дають можливості подолати супротив академічної спільноти. Нові зміни законодавства дозволяли вишам звільняти працівників у зв'язку з надмірною чисельністю штату, скороченням фінансування чи припиненням викладання предмета внаслідок зміни навчальних планів. Головною ж новацією трудового законодавства у галузі стало запровадження гнучкого механізму зайнятості у вигляді короткотермінових трудових угод. Спочатку практика тимчасових угод запроваджувалася у науково-дослідних підрозділах вишів, а з часом поширилася і на викладання. Ця нова модель трудових відносин досить швидко прижилася, ставши ефективним способом вирішення проблеми нестабільності та непередбачуваності фінансування. У зв'язку з невпевненістю щодо стійкості попиту на продукцію ВНЗ з боку студентів, що сплачують за своє навчання, чи з боку держави та бізнесу, які фінансують певні освітні програми, наукові проекти, виші все частіше стали вдаватися до тимчасових трудових угод, що дозволяли гнучко реагувати на зміни обсягів фінансування. Сьогодні у вищій школі Британії співвідношення «постійних» та «тимчасових» академічних працівників – 1:1. Подібні процеси, що є результатом запровадження ринкових механізмів в освітню сферу, спостерігаються також і в США, Канаді, Австралії. Так, в США частка викладачів, що працюють за тимчасовими контрактами, у 1970 р. складала 22%, у 1995 р. – 41%, у 2001 р. – 26%, у 2010 р. – 52%. В Австралії на початку XXI ст. 78% університетських викладачів працювали на тимчасових засадах.

Паралельно з реформою фінансування освітнього процесу у вишах, консервативний уряд реформував схему фінансування науково-дослідницької діяльності. Якщо до освітніх реформ консерваторів британські виші отримували бюджетні асигнування на забезпечення навчального процесу, проведення наукових досліджень з одного джерела, то з початку 1990-х рр. була введена система «подвійної підтримки науки», за яким для розподілу між вишами частини державних асигнувань на проведення НДДКР були створені 7 науково-дослідницьких рад (Research Councils of the United Kingdom – RCUK):

- 1) Рада з досліджень в області мистецтва, мови і літератури (AHRC);
- 2) Рада з біотехнологій та біонаук (BBSRC);
- 3) Рада з інженерних і природознавчих наук (EPSRC);
- 4) Рада з соціально-економічних досліджень (ESRC);
- 5) Рада з досліджень в області медицини (MRC);
- 6) Рада з досліджень екології та природокористування (NERC);
- 7) Рада з науково-технологічної інфраструктури та обладнання (STFC).

Сьогодні через регіональні ради з фінансування вищої освіти у вигляді загальних субсидій на наукову діяльність та на основі RAE розподіляється 60%, а через науково-дослідницькі ради 40% бюджетних асигнувань на вузівську науку [267, с. 804]. Якщо ради з фінансування вищої освіти трансформувалися у посередницькі структури, то науково-дослідницькі ради залишилися у веденні урядового Департаменту, перетворившись на гнучкий інструмент управління наукою. Так, для визначення розмірів фінансової підтримки ВНЗ на проведення НДДКР була введена оцінка досліджень (Research Assessment Exercises – RAE), відповідно до результатів якої, виші з вищим рівнем якості НДДКР (кількість патентів, наукових статей, зовнішніх замовлень) отримують більшу частку державних коштів. Оцінка дослідницьких проектів вишів проводиться кожні чотири роки (1986, 1989, 1992, 1996, 2001, 2008, 2012, 2016 рр.) групами експертів на доручення уряду.

До середини 1980-х рр. державні кошти на підтримку науково-дослідницької діяльності у британських вишах виділялись у формі одноразових урядових субсидій, в розумних межах гарантованих державою на найближчі кілька років. ВНЗ самостійно розподіляв їх на власний розсуд, керуючись при цьому власною спеціалізацією і стратегією розвитку НДДКР. Уряд Тетчер повністю змінив цю модель фінансування. Значна частина бюджетних асигнувань на вузівську науку стали виділятися у вигляді дослідницьких грантів на конкурсній основі під конкретні проекти з чітко обумовленою тривалістю (найчастіше 3-5 років), параметрами якості та корисності їх результатів. Нова схема фінансування науки стала фактично своєрідним контрактом між ВНЗ і державою, що відповідає ринковому духу освітніх реформ консерваторів. Процедура оцінки якості НДДКР та посилення конкуренції за державні фонди змусили вузівське керівництво приділяти більшу увагу підвищенню якості досліджень та корегувати пріоритети в дослідженнях.

Подібні зміни спостерігалися і в сусідніх Нідерландах під час модернізації системи вищої освіти в останній чверті XX ст. на засадах нового державного управління. Відповідно до філософії реформування держава переходила до дистанційного керування сектором вищої освіти на основі моніторингу його діяльності і передавала відповідальність за якість освіти, використання ресурсів ВНЗ, які мали функціонувати на ринкових засадах. Нова стратегія уряду передбачала планомірний відхід від державно-патерналістського ставлення до вищої школи, яке традиційно проявлялося в централізованому, детальному плануванні та здійсненні жорсткого адміністративного контролю. Основна мета, яку переслідував уряд, реформуючи сферу вищої освіти, полягала у знаходженні балансу між необхідністю забезпечення широкої інституційної автономії ВНЗ з одного боку, а з іншого – посиленням можливостей державного керування розвитку галузі в умовах суспільної турбулентності. Внаслідок реформ 1970-1995 рр. управлінська структура нідерландських вишів поступово еволюціонувала від колегіально-представницької до змішаної. Із прийняттям у 1997 р. «Закону про нову управлінську структуру» відбувся перехід від змішаної до менеджеріалістської моделі [124, с. 26]. Згідно з ним відбувся перерозподіл влади у ВНЗ на користь центрального менеджменту. Нова управлінська структура ґрунтувалася на вертикалі влади – на відносинах між адміністрацією ВНЗ і факультетами. Виконавча рада (ректорат), яка функціонує як колегіальний орган під керівництвом ректора, отримала значно більше повноважень, ніж було у подібного

органу у попередній структурі управління. Така модернізація зменшила вплив Ради університету (Університетського комітету), яка перетворилася на консультативний представницький орган, і позбавилася права ухвалювати стратегічні рішення щодо розвитку ВНЗ, зокрема приймати та контролювати виконання бюджету. На рівні факультету відбулося розширення повноважень деканів за рахунок зменшення самостійності кафедр і пониження рад факультету до дорадчих органів, у діяльності яких беруть участь студенти та професорсько-викладацький склад.

З метою підвищення ефективності діяльності та розширення можливостей виконувати свої завдання в умовах конкуренції нідерландські ВНЗ отримали статус самостійних юридичних осіб, право володіння будинками та обладнанням, отримання кредитів, стали самостійними у питаннях прийому на роботу та звільнення персоналу, встановлення рівня плати за навчання та заробітної плати працівників, планування навчальної та науково-дослідницької діяльності.

Схеми державного фінансування вишів увібрали чимало ринково орієнтованих елементів. Так, відповідно до Закону «Про вищу освіту і дослідницьку діяльність» (1993 р.) фінансування навчального процесу та наукових досліджень було розділено. Нині бюджетні асигнування ВНЗ отримує з двох джерел. Профільне міністерство фінансує навчальні програми та інфраструктуру. Інше джерело – Нідерландська організація з наукових досліджень, яка фінансує фундаментальну науку та прикладні дослідження, співпрацю ВНЗ з промисловістю. Державне фінансування надходить у ВНЗ у вигляді одноразових грантів на відповідні цілі, залишаючи широкий простір для менеджменту щодо планування діяльності та використання коштів.

У 2000 р. у систему державного фінансування вишів були запроваджені гнучкі механізми, орієнтовані на підвищення продуктивності їх діяльності. Розмір державних асигнувань став залежати від якісних показників. При обчисленні розміру урядових грантів, що надаються ВНЗ, стали враховувати три складові: 37% бюджетних коштів – фіксований бюджет, який необхідний для підтримання в належному стані навчальної та соціальної інфраструктури; 50% залежать від кількості дипломів випускників і присуджених наукових ступенів; ще 13% – від кількості першокурсників [111, с. 248]. Передбачена також можливість отримання додаткових урядових грантів за виконання програм міжнародної співпраці, інноваційної діяльності. Водночас реалізація неоконсервативної політики та реформ у сфері вищої освіти за останні два десятиліття зумовили зменшення частки державного фінансування у бюджеті вищої школи – з 82% у 1990 р. до 70% у 2012 р.

Посилення позицій неоконсерваторів і відстоювання домінування якості освіти над рівністю, як правило, спостерігається під час економічних криз. У період економічного зростання політики більш схильні до забезпечення рівності, передусім готові виділяти на це додаткові асигнування. У часи економічних криз і, відповідно, урізання видатків такі вимоги більше сприймаються як боротьба за ресурси. Тому неоконсерватори сприймають категорію «ефективності» у діяльності вишів крізь призму оптимізації бюджетних витрат на їх утримання: чим меншою стає необхідність вишів у державних ресурсах, тим ефективніше вони діють у ринковому середовищі.

В умовах демократизації та масовізації вищої освіти неоконсерватори не заперечують ідею рівності в освіті, але як прихильники цінностей максимальної свободи, особистої відповідальності, конкуренції, зменшення втручання держави трактують її в інакший спосіб, ніж соціал-демократи. Неоконсервативна позиція стосовно рівності можливостей полягає у визнанні відповідальності держави за захист права кожної людини на здобуття освіти, але не за його реалізацію та фінансове забезпечення, що фактично означає процедурну рівність. Держава, гарантуючи рівні права для громадян щодо отримання вищої освіти, покладає відповідальність за їх реалізацію насамперед на самих індивідів. У той час як соціал-демократичний підхід передбачає відповідальність держави за

забезпечення цього права, а отже визначає необхідність державного втручання у розподіл освітніх благ. Виходячи з процедурного (формального) трактування рівності, в арсеналі неоконсервативної політики щодо забезпечення рівності освітніх можливостей домінує стратегія «селективної підтримки». Доступ до вищої школи має бути результатом конкурентного відбору на основі освітніх досягнень і особистих здібностей. Водночас з метою забезпечення принципу справедливості, зменшення соціальної напруги деякі проблемні групи населення мають отримувати державну підтримку в доступі до освітніх благ, яка б компенсувала несприятливе соціальне становище цих груп та підвищила їх шанси на життєвий успіх. Головним інструментом такої стратегії є цільові програми, спрямовані на конкретні соціальні групи (етнічні меншин, жителі віддалених територій, вихідці з незаможних верств).

Політика масовізації вищої освіти, на думку неоконсерваторів, несе в собі «хворобу якості». Зростання попиту на вищу освіту не означає відповідного збільшення попиту на отримання знань і навичок. Разом із збільшенням доступності вищої освіти зростає частка студентів, які вступають до вищої школи або недостатньо підготовленими або заради формального результату – отримання диплому, зменшується загальний інтелектуальний рівень вступників. Щоб бути конкурентними на ринку освітніх послуг ВНЗ поступово переорієнтовується на «середнього» абітурієнта, знижуючи рівень вимог [571, с. 67]. У результаті послаблюється селекційна функція освіти. Метою вишів стає не стільки відбір обдарованої, здібної молоді, скільки забезпечення доступності освіти, а питання її якості відходить на другий план. Таким чином розширення доступності вищої освіти призводить до падіння академічних стандартів, якості підготовки фахівців. Тому збільшення доступності освіти повинно супроводжуватися посиленням контролю за якістю освітніх послуг, перш за все через освітні стандарти.

Соціал-демократія

Соціал-демократія, виникнувши в останній третині XIX ст. як ревізія основних положень класичного марксизму, нині залишається провідною течією лівої частини політико-ідейного спектру в Західній і Східній Європі. На думку соціал-демократів, вирішальною умовою трансформації капіталізму в соціалізм є забезпечення всіх соціальних прав трудящих, зокрема й доступності освіти всіх рівнів, що веде до вільного розвитку особистості та всього суспільства. Головним засобом досягнення мети проголошуються соціальні реформи, класове співробітництво. Якщо у марксизмі центральною цінністю є рівність, а солідарність обмежується внутрішніми рамками класів, то соціал-демократія основною цінністю проголошує справедливість, а поняття солідарність розширюється до меж всього суспільства (як в середині соціально-класових спільностей, так і між ними). Освіта, особливо вища, яка відкриває перспективи соціальної мобільності для молоді, має слугувати не класовим, як в марксизмі, а загальносуспільним інтересам, зменшуючи міжгрупову дистанцію і сприяючи соціальному взаєморозумінню.

Освіта має виступати у якості соціального клею, що скріплює окремих індивідів та соціальні групи у єдине суспільне ціле на основі спільних цінностей, цілей, розуміння спільності минулого та перспектив у майбутньому, формування колективної ідентичності. Доступність суспільних, зокрема освітніх благ для всіх верств населення розглядається соціал-демократами як один з головних показників відкритості, а отже й прогресивності, демократичності суспільних відносин. Сучасна соціал-демократія у сфері вищої освіти шукає середину між збереженням провідної ролі держави у постачанні освітніх послуг, що забезпечує справедливість, раціональність їх розподілу, та необхідністю наближення освіти до потреб економіки, суспільства через гармонізацію відносин вищої школи з соціальним середовищем. Фактично, сучасні соціал-демократи під час розробки та

проведення освітньої політики намагаються вирішити у галузі фундаментальну суперечність між економічною ефективністю та соціальною справедливістю.

Загальними принципами соціал-демократичної освітньої політики та модернізації є:

- 1) вища освіта є суспільним благом;
- 2) провідна роль у постачанні освітніх послуг належить державі;
- 3) вища освіта є інструментом згладжування, вирівнювання поляризованості соціальної структури, подолання соціальної нерівності;
- 4) доступність освіти – головна мета освітніх реформ;
- 5) пріоритет соціальних інтересів, ідеї суспільного блага над економічною раціональністю;
- 6) прихильність до збереження рівності правового статусу навчальних закладів, несприйняття ідеї соціальної ієрархізації навчальних закладів. Цей принцип служить символом справедливості, рівності в освіті, відсутності соціальної селекції, сегрегації;
- 7) запровадження ідеї позитивної дискримінації та перерозподілу ресурсів на користь окремих учнів, студентів та соціальних груп (представників етнічних та расових меншин, вихідців з малозабезпечених сімей, жінок), що потребують додаткової уваги для повноцінної реалізації їх освітніх потреб;
- 8) надання навчальним закладам більш ширшої автономії, децентралізація управління;
- 9) перевага надається колективним формам вузівського урядування;
- 10) залучення академічної спільноти до реформування галузі, тобто поєднання кроків «зверху» та «знизу»;
- 11) несприйняття концепції вільного ринку в освіті, але визнання можливості обмеженого використання ринкових механізмів з метою підвищення ефективності державного сектору вищої освіти, що втілюється у створенні державного квазіринку освітніх послуг;
- 12) запровадження ідей та механізмів соціального партнерства в управлінні та фінансуванні вищої освіти;
- 13) цілі в освіті інтегрують як колективні цілі та цінності розвитку суспільства (справедливість, рівність, солідарність,), економіки (конкурентоспроможність, повна зайнятість трудових ресурсів, ефективність), так і індивідуальні цінності та інтереси.

Соціал-демократи розглядають ВНЗ як соціально орієнтовані освітньо-культурні організації, «маяки» суспільного розвитку, які, з одного, боку мають віддзеркалювати потреби суспільного розвитку, а з іншого – випереджати його, сприяючи оптимізації соціальних, економічних, політичних та освітньо-культурних процесів. Суспільна місія вищої школи бачиться соціал-демократам у формуванні якісного кадрового продукту для суспільства – висококваліфікованих і освічених фахівців та громадян, які сприятимуть економічному розвитку, підтримці соціального миру, демократії. Виходячи з цього пріоритетом у діяльності вишів як інтелектуальних корпорацій має бути не збільшення чи отримання прибутку, а забезпечення майбутнього всебічного, динамічного та сталого розвитку суспільства, культури, економіки, держави. Суспільство, у свою чергу, має постійно інвестувати у розвиток освітньої сфери як ключової галузі з формування майбутнього. Держава та інститут освіти мають спільне призначення – поліпшення якості життя суспільства, а тому заради досягнення суспільного блага та соціальної справедливості держава має контролювати систему освіти та нести основний фінансовий тягар щодо її функціонування.

Фактично, культурно-просвітницькі та виховні можливості впливу освіти стають інструментом державної політики, підпорядковуються суспільним інтересам.

Головна цінність соціал-демократії – справедливість – при проекції на освітню сферу втілюється у вимозі доступності освіти. Перш за все це означає рівність освітніх можливостей на вході, що передбачає ліквідацію, зменшення перепон, що стоять на шляху представників меншин в доступі до освіти. Можливість отримати вищу освіту має бути доступною в однаковій мірі представникам всіх соціальних груп, а сама вища школа відображати наявну соціальну структуру суспільства. Рівність можливостей, мінімізація залежності доступності освіти від соціального походження розглядається як механізм забезпечення соціальної справедливості, інтеграції та стабільності [401, с. 7]. Відповідно освітня нерівність є результатом нерівності можливостей і потребує втручання держави шляхом запровадження заходів, спрямованих на вирівнювання можливостей індивідів. Перевага надається не окремим цільовим програмам, а масштабним структурним реформам, результатом яких має бути формування егалітарної системи вищої освіти. Держава має так розподіляти освітні блага, щоб максимізувати шанси дітей як майбутніх громадян, незалежно від соціального та майнового статусу їхніх сімей.

Поняття меншини трактується досить широко і охоплює етнонаціональні, культурні групи, верстви з низькими доходами, інвалідів. Це означає запровадження у сфері вищої освіти режиму позитивної дискримінації, тобто надання пільг, адресної фінансової підтримки для здобуття вищої освіти представниками соціально вразливих верств суспільства, введення системи квотування для певних категорій громадян.

У своїх світоглядно-філософських роздумах соціал-демократи виходять з того, що особистісний потенціал та соціальний статус, закладений у людині при народженні, сам по собі є суттєвим чинником формування суспільної нерівності, оскільки одні індивіди можуть успішно розвиватися та реалізовувати отриманий від природи потенціал на засадах рівного доступу до суспільних благ, а інші з тих чи інших фізичних чи суспільних причин мають весь час наздоганяти для досягнення стартових позицій. Виходячи з цього, вразливі групи населення для вирівнювання стартових життєвих шансів повинні мати кращий доступ до суспільних благ, аби досягти рівних можливостей на старті самостійного життя та успішно реалізувати себе у суспільному житті.

Рівність освітніх можливостей розглядається у даному випадку як запорука рівності життєвих шансів і рівних шансів на ринку праці. Тому забезпечення рівних можливостей для цих вразливих груп потребує застосування заходів позитивної дискримінації (пільги, квоти, адресна допомога). Коли ж ці умови не дотримуються, у суспільстві починається відтворюватися природна нерівність, що призводить до блокування соціальних ліфтів, збільшення соціального напруження, бідності, поляризації суспільних інтересів та послаблення згуртованості. Водночас поняття рівних можливостей, на думку соціал-демократів, не може ототожнюватися з рівністю між людьми, оскільки різні особисті здібності, нахили та рівень попередньої підготовки дають різні освітні та професійні результати на фініші навчання, навіть за однакових можливостей, ступеня доступу до освітніх ресурсів. Реалізація ідеї соціальної справедливості вимагає від держави забезпечення рівного доступу до освіти, але аж ніяк не означає досягнення учнями однакових результатів у навчанні. Як відзначає Я. Пелікан, «кожен має мати рівні стартові позиції, суспільство й вищі повинні зробити все можливе для досягнення такої рівності. Однак зробивши це одного разу, вони повинні бути готові прийняти результат змагання» [418, с. 108].

Вища освіта крізь призму соціал-демократичної парадигми трактується як 1) суспільне благо, що забезпечує зростання інтелектуального, культурного і науково-технічного рівня суспільства та 2) засіб соціалізації молодого покоління і вдосконалення суспільних відносин, що забезпечує

відтворення суспільного порядку і прогрес. Відтак, освіта служить не лише задоволенню духовних та соціальних потреб окремих індивідів, а й інтересам розвитку всього суспільства. Це благо створюється у суспільному секторі і має бути доступним для всіх рівною мірою, а отже має бути безкоштовною. Вища освіта покращує людський капітал суспільства, рівень політичної культури, прискорює економічний розвиток, вирівнює життєві шанси і тим самим сприяє суспільному поступу. Трагування вищої освіти як суспільного блага означає її розгляд як сукупності знань, вмінь та навичок (а не товару), що використовуються з метою задоволення освітніх потреб та розвитку особистості, суспільства та держави. Держава не лише створює це благо, а й несе відповідальність за його рівномірний, справедливий розподіл серед різних соціальних груп. Державна відповідальність за освітні блага є головною гарантією його доступності.

У контексті реалізації ідеї соціальної справедливості вища школа покликана виконувати компенсаторну функцію – в умовах існування соціальної нерівності та ієрархії відновлювати справедливість, вирівнюючи життєві шанси молоді з різних соціально-статусних груп. Порівняно з іншими соціальними ліфтами, освіта характеризується найбільшою доступністю для широких верств населення. Освіченість уможлиблює висхідну мобільність в масових масштабах завдяки особистим зусиллям і якостям більшою мірою, ніж інші ліфти. Тому доступність вищої освіти виступає у якості інструменту зменшення суспільної поляризації і, відповідно, підтримання стабільності – необхідної умови розвитку суспільства. Окрім того, ефективне функціонування цього ліфта забезпечує соціально-економічне зростання країни в цілому. Забезпечення доступності вищої освіти важливе ще й тому, що освітні нерівності мають кумулятивний характер, генерують нові види нерівностей. Якщо доступ у вищу школу обмежений для більшості молоді, то освіта з соціального ліфта перетворюється на інструмент консервації бар'єрів між різними соціальними та культурними групами, відтворює і поглиблює економічну нерівність.

Соціал-демократи наголошують, що цілі освітньої політики та реформ не повинні відокремлюватися від контексту національного розвитку. Підвищення рівня якості освіти чи її фінансування само по собі не може гарантувати соціальну справедливість або високий рівень життя. Тому модернізація освіти має виступати органічною частиною більш широкої програми, стратегії соціально-економічних перетворень у країні і бути скоординована з політиками у сфері економіки, фінансів, праці, міжнародних відносин, науково-технічного розвитку тощо.

Сучасна соціал-демократія сповідує концепцію «економіки та суспільства інтересів», згідно з якої до вирішення питань функціонування суспільно значимих сфер (виробництва, соціальної сфери) мають активно долучитися всі зацікавлені сторони. Це має здійснюватися як на мікрорівні (рівні організації), так і на більш високих рівнях (галузевому, регіональному), включаючи загальнонаціональний. Децентралізація управління, залучення академічної спільноти, місцевих громад та національного бізнесу до керування вищою освітою, на думку соціал-демократів, має сприяти гармонізації та врахування у діяльності ВНЗ всіх зацікавлених соціальних суб'єктів.

Ідеї соціального партнерства, привнесені зі сфери регулювання трудових відносин, в освіту мають сприяти якомога тіснішій інтеграції вищої школи з іншими суспільними підсистемами. Під час розподілу фінансування між вищими, соціал-демократичні уряди керуються міркуваннями усунення ієрархізації вишів і дбають про підтримку не найкращих, а про допомогу відстаючим, вирівнювання рівня якості освіти в освітній системі. В соціал-демократичній практиці політика вирівнювання в освіті розуміється як політика, спрямована на вирівнювання шансів громадян на здобуття вищої освіти, усунення суттєвої диференціації у доступі до освітніх благ – територіальної (пов'язаної з розташуванням ВНЗ), культурної (пов'язаної з доступом представників національних і культурних меншин), соціальної (пов'язаної з більшою участю у вищій освіті жінок та інвалідів),

економічної (пов'язаної з доступом до освіти представників незаможних верств), інституційної (пов'язаної з організаційними відмінностями між вишами). Таким чином, політика вирівнювання спрямовується на досягнення рівної участі різних соціальних груп у вищій освіті, що повинно призвести до зменшення соціальних та економічних нерівностей у суспільстві в цілому.

Між вишами для підвищення якості освіти має існувати конкуренція, а отже і в суспільстві має функціонувати ринок освітніх послуг, водночас паралельно держава має регулювати умови конкуренції з тим, щоб вона була ефективною. У цьому контексті метою соціал-демократів є державно регульований і соціально спрямований освітній ринок, де державний сектор займає провідну позицію. За умов соціал-демократичної парадигми освітніх реформ зміщується акцент з управління ресурсами і змістом освіти на досягнення більш високих результатів у діяльності ВНЗ через партнерство усіх зацікавлених акторів та високу державну підтримку.

Соціал-демократи визначають суспільну місію вищої школи як формування всесторонньо розвиненої, соціально зрілої особистості та справедливого суспільства. Ця місія, на їх думку, досягається через реалізацію трьох взаємопов'язаних традиційних цілей: когнітивний, соціальний та громадянський розвиток, кожна з яких має як особистісний, так і колективний виміри, які неможливо визначити виключно ринковими критеріями [347, с. 56]. В умовах інтеграції вищої школи до національної економіки до традиційних цілей додаються й економічні та міжнародні, що підвищує її внесок у суспільний розвиток. Вишам надається особливе значення не лише у зв'язку з їх традиційною місією – навчанням та дослідженням, а і у зв'язку з визначенням їх як агентів регіонального культурного та економічного розвитку, що сприяють вирівнювання регіональних відмінностей. Таким чином, вплив вищої школи на суспільний розвиток виходить далеко за межі виконання освітньо-культурних завдань.

Таблиця 3.1 Цілі вищої освіти, що визначають її суспільну місію та корисність

| Цілі | Особистісний вимір | Колективний вимір |
|--|--|--|
| когнітивний розвиток (передача та розширення знань) | підвищення освітнього рівня особистості, оволодіння знаннями, навичками, уміннями | підвищення освітнього та професійного рівня, науково-технічного потенціалу суспільства |
| соціальний розвиток | сприяння соціальній мобільності, підвищення соціального статусу особистості | укріплення соціальної стабільності та солідарності, забезпечення культурної наступності у розвитку |
| розвиток громадянських якостей | громадянське виховання особистості, формування світогляду та цінностей | формування демократичної політичної культури та суспільства |
| економічний розвиток | підвищення професійного рівня, кваліфікації та мобільності особистості, збільшення власних доходів | пришвидшення економічного розвитку, сприяння розвитку місцевих громад, наукоємних галузей, інновацій |
| міжнародне співробітництво | виховання толерантності до інших культур та націй, розширення світогляду | підвищення міжнародного престижу країни, збільшення доходів від навчання іноземців |

Виходячи з цього, соціал-демократи виступають проти використання процедур оцінювання якості освіти як інструментів визначення ефективності діяльності вишів та розподілу між ними бюджетних коштів, оскільки рамки таких оцінювань через їх бюрократично-формалізований (кількісний) характер обмежуються лише когнітивним аспектом діяльності ВНЗ – оцінюванням результатів навчання, кількісних та кваліфікаційних показників викладацького корпусу тощо. Такі вузькі рамки не спроможні врахувати інші цілі, а отже й увесь внесок ВНЗ у суспільний розвиток та добробут. До того ж, високі кількісні показники діяльності як викладачів, так і ВНЗ в цілому ще не гарантують високої якості викладання та освіти. Тому основним призначенням оцінки якості освіти має бути не розподіл бюджетних ресурсів між вишами, а виявлення відстаючих вишів, яким необхідна додаткова державна підтримка для поліпшення якості освітніх послуг.

Успішні та найкращі ВНЗ не потребують додаткових коштів для досягнення освітніх цілей, але можуть претендувати на додаткові фінансові бонуси від держави у разі концентрації своїх зусиль на таких напрямках діяльності як фундаментальні дослідження, докторантура, інноваційна діяльність, залучення іноземних студентів.

Соціал-демократи наголошують на кардинальній відмінності у діяльності виробничого підприємства і ВНЗ. Підприємство спрямовує свою діяльність на кількісний економічний ефект, а ВНЗ – на якісний соціальний результат – інтелектуально-духовний розвиток особи, виховання громадянина, підготовку висококваліфікованого фахівця. Освітня послуга, процес її виробництва містять ряд рис, які значною мірою унеможливають трансформацію освіти на ринковий товар та підкреслюють її суспільний характер, а саме:

- освітня послуга не підлягає нагромадженню і перерозподілу;
- невідчутність освітньої послуги, дія якої спрямована на розвиток інтелекту та культури особистості;
- нерозривність виробництва і споживання освітньої послуги;
- еолективний характер надання;
- мінливість якості освітньої послуги у часі та просторі;
- віддача від освіти починає проявлятися не відразу і залежить не лише від безпосередньої якості отримуваних послуг, але й ще від низки параметрів, на які ВНЗ впливати не може (стан ринку праці, умов майбутньої роботи та життя випускників).

Навіть в економіко-виробничому вимірі освітня галузь характеризується принциповими відмінностями від виробничої сфери. Поняття «вартість» в економічній науці традиційно пов'язане з поняттям рідкості. Чим більш рідкісним є ресурс, тим вище його вартість. У відношенні знань такої залежності немає. Навпаки, збільшення обсягу знання і його поширення супроводжується зростанням його цінності, а, значить, і споживчої вартості [10, с. 161]. Приріст знань, вмінь та навичок збільшує потенційні можливості індивіда їх практичного застосування, а отже й отримання різноманітних вигод. Наприклад, збільшення обсягу загальних та професійних знань в результаті вивчення нових курсів або додаткових освітніх програм, підвищує кваліфікацію фахівця і відповідно оплату його праці. Знання, як соціальний, інтелектуальний, економічний ресурс, обмежене тільки внаслідок обмеженості розвитку кожного індивіда. На відміну від матеріальних ресурсів, що вичерпуються, знання не убуває при багаторазовому його застосуванні. Більш того, збільшення обсягу знань відбувається у міру їхнього виробництва та споживання, що повністю відрізняє їх від класичних факторів виробництва. Тобто знання за своєю природою характеризуються здатністю до самозростання та дифузії, невичерпністю та акумулятивністю. Навіть в умовах комерціалізації вищої освіти, коли знання стають об'єктом комерційної діяльності, вибір абітурієнтів (попит) значною мірою визначається дією не цінових чинників, що

характерно для виробництва, а соціальних – думкою оточуючих, експертів, брендом ВНЗ, престижністю його диплому, рекламою. Як вказують соціал-демократи, освітній процес, надання освітніх послуг дуже складно вписується у ринковий механізм купівлі – продажу, оскільки в процесі навчання діє обопільна відповідальність за якість освіти – ефективність та цінність освіти створюються як тими, хто навчає, так і тими, хто навчається. У процесі навчання виробництво та споживання невіддільні одне від одного, тобто споживання освітнього блага потребує безпосередньої участі споживача у його виробництві та невідривності від джерела (викладача). За своєю природою споживання знання носить некомерційний характер, оскільки пов'язано з процесами інтелектуального та духовного розвитку, а не товарно-грошовими відносинами. Фінансові бар'єри можуть регулювати режим доступу до знань, а не сам процес споживання.

Трактування студента як споживача спотворює реальність освітньої практики. Результати навчання неможливо купити як товар, якщо, звісно, під ними не вважається диплом. Просто заплативши, можна не отримати те, за що платиш, зважаючи на неспроможність або неготовність засвоїти придбане. До результатів навчання слід віднести прирощення знань і вмінь, підвищення культурного рівня, розвиток особистості, формування дослідницьких навичок і критичного мислення, отримання досвіду соціальної взаємодії.

Сучасна соціал-демократична доктрина, не відкидаючи ідеї часткової комерціалізації освітньої сфери як одного з можливих шляхів підвищення її суспільної ефективності, втім застерігає, що такий шлях не завжди забезпечує бажане підвищення ефективності та якості освіти і тим паче справедливий розподіл освітніх благ. Ринкові відносини можуть вбудовуватися у сферу вищої освіти до такого ступеня, поки не розмивається неринкова природа освіти. У протилежному випадку відбувається нівелювання освіти як інституту соціальної інтеграції, а ВНЗ перетворюється на сервісне підприємство. Якщо розвиток освіти повністю залежить від розподілу платоспроможного попиту серед населення, то освітня нерівність накладається на економічну. Суспільною елітою стають не найбільш гідні, а освіту отримують не найбільш талановиті [480, с. 62]. Платність та ринкові відносини в освіті допустимі, допоки вони не порушують, а навпаки, відновлюють соціальну справедливість (наприклад, запровадження плати за навчання для студентів із забезпечених родин). Плата за навчання має регулюватися державою та бути лише одним з джерел фінансування вищої школи. При цьому зміст освітніх програм та оцінка їх якості має залишатися компетенцією держави та академічного спільноти.

Інкорпорація ринкових відносин в освітню діяльність призводить до вимивання фундаментальної та гуманітарної складових зі змісту освіти. Вищі починають орієнтуватися на трансляцію виключно прикладного, вузькоспеціалізованого знання. Формується не концептуальне ядро, фундаментальна база знань, а лише оболонка. Таке знання відповідає поточній кон'юктурі ринку праці, однак погано узгоджується з потребам і перспективами суспільного розвитку. Вимивання гуманітарної складової освіти послаблює її внесок у формування громадянства та підтримання культурної наступності. У цьому контексті комерціалізація діяльності вищої школи призводить до відмови від традиційної інтелектуально-громадянської спрямованості навчання і культурного розвитку особистості на користь практичних навичок і вмінь, необхідних для отримання гарної роботи у майбутньому. Зростаюча професіоналізація освітніх програм означає не лише скорочення гуманітарних дисциплін, а й те, що в аудиторіях транслюється аксіологічно нейтральне знання, що значно послаблює солідаризуючу та соціально-інтегруючу функції освіти.

Комерціалізація наукових досліджень лише посилює цей ефект, трансформуючи корпоративну культуру вишів. Проникнення ринкових сил у науково-дослідницьку діяльність вишів і їх все більша орієнтація на потреби бізнесу підривають уявлення про їх місію служіння

суспільству та ідеалам чистої науки. З одного боку, це призводить до збільшення внеску вищої школи в економічний розвиток і появи нових напрямків діяльності (трансфер технологій), а з іншого, негативно впливає на сутність наукової діяльності, змінюючи мотив (науковий інтерес заміщується конкурентоспроможністю) і цілі дослідження (отримання нового знання поступається місцем отриманню фінансування з боку замовника), обмежує інституційну автономію вишів. Тому соціал-демократи виступають за широку державну підтримку прикладної і фундаментальної науки у вишах, збереження провідної ролі державного фінансування науково-дослідницької діяльності. Так, у Франції, Німеччині, країнах Скандинавії, Іспанії частка бізнесу у фінансуванні вузівських досліджень не перевищує 15%. Разом із тим, соціал-демократичні уряди всіляко стимулюють співпрацю вишів та бізнесу, державно-приватне партнерство у сфері НДДКР, вбачаючи у цьому інструмент збільшення внеску вищої школи в суспільний добробут, підвищення якості наукових досліджень і інфраструктури, наближення результатів діяльності вишів до потреб економіки.

Функціональна логіка економіки (прагнення отримання прибутку, ринкова конкуренція, орієнтація на смаки споживачів) нерідко входить у суперечність із функціональною логікою освіти та науки (особистісне зростання, суспільний розвиток та згуртованість, прагнення розв'язати суспільно значущі проблеми). Тому практику механічного перенесення прийомів, методів бізнесу на освітні процеси потрібно максимально обмежувати, локалізувати та контролювати. Освіта, на думку соціал-демократів, є класичним прикладом «фіаско» ринку, тобто суспільним сектором, запровадження ринкових механізмів в якому не може забезпечити оптимального розподілу освітніх благ у суспільстві. Причинами неефективності перенесення ринкових моделей в освітню сферу та необхідності участі держави в її фінансуванні та управлінні є особливості освіти як нематеріального блага, суспільного процесу та системи, а саме:

1. Природна монополія (ексклюзивність) освітніх послуг. Її джерело – локальний характер освітніх ринків, унікальність інтелектуальної продукції, нетранспортабельність, переваги концентрації, неможливість тривалого зберігання освітніх послуг. Освітні послуги у вищій школі надаються, як правило, локальними монополістами (за місцем знаходження ВНЗ, за якістю освіти і спеціалізацією підготовки), а «локальність» часто має вирішальну роль у виборі студентом спеціальності та навчального закладу. ВНЗ не може зберігати, складувати освітні послуги як матеріальний товар в очікуванні кращих умов для реалізації. До того ж, має місце старіння знань унаслідок науково-технічного й соціального прогресу. При цьому характер природної монополії в галузі освіти зумовлює тривалість і персоналізований характер відносин, що робить не вигідним заохочення конкуренції. ВНЗ продає не окрему освітню послугу, а цілий пакет освітніх та супутніх послуг (проживання, користування бібліотеками) у вигляді тривалих освітніх програм.

2. Наявність провалів ринку у сфері виробництва та розподілу освітніх благ пояснюється їх специфічним характером, перш за все високим ступенем невизначеності інтелектуальних та економічних процесів у освітній сфері. У процесі виробництва освітніх благ вагому частку займають інтелектуальні ресурси та творча діяльність, що ускладнює оцінку їх результатів за допомогою механізму ціноутворення. При цьому значні проблеми виникають з визначенням якості освітніх послуг. З одного боку, диференціація в якості освітнього продукту ВНЗ – дипломованих фахівців – зумовлюється не тільки відмінністю в рівні їх попередньої підготовки, але й відмінністю в інтелектуальних зусиллях та витратах, що були прикладені під час навчання. З іншого боку, якість підготовки фахівця як кінцевого продукту ВНЗ визначається вимогами не одного, а одразу трьох споживачів – самого студента (безпосереднього споживача), роботодавця та держави (опосередкованих споживачів). Ступінь невизначеності посилюється й великим

проміжком часу між отриманням знань та їх застосуванням на практиці. Звідси невизначеним є і кінцевий результат, отриманий конкретною особою від здобутої освіти.

3. Ринково орієнтована модель функціонування вищої школи передбачає, що вартість навчання (ціна), з одного боку, має відображати всі витрати, що виникають у процесі освітнього виробництва, а з іншого – характеризувати усю сукупність корисних ефектів, які можуть отримати безпосередні споживачі. У реальності споживання освітніх послуг генерує зовнішні ефекти як для індивіда, так і для суспільства, які фактично неможливо відобразити в цінах.

У процесі навчання формуються як ті освітні продукти (загальні та професійні знання, вміння), за які студент заплатив, так і супутні ефекти – підвищення культурного рівня особистості, передача культурного досвіду, формування власних моделей поведінки, соціальних зв'язків. При визначенні корисності освітньої програми студенти та їх родини не враховують ці ефекти освіти, які для них виявляються побічними, але які мають позитивний вплив на суспільний розвиток, що є підставою для державного субсидіювання вищої освіти. Не слід забувати, що головним критерієм ефективності діяльності ВНЗ часто виступає не ріст об'ємів виробництва, споживання академічної продукції, збільшення доходів, а збільшення продуктивності праці підготовлених фахівців, виробництва та соціальної сфери, які користуються випускниками та НДДКР.

4. Інформаційна асиметричність освітнього ринку, наявність якої суттєво зменшує ефективність ринкових механізмів. Продавці (ВНЗ) та покупці (студенти, їх родини) мають різну обізнаність щодо споживчої корисності освітніх програм, що створює передумови для завищення вартості освітніх послуг. По-перше, нематеріальна природа виробництва освітніх послуг створює ситуацію, коли споживач ухвалює власне рішення щодо вибору постачальника, керуючись лише наявною та неповною інформацією про репутацію постачальника та затребуваність конкретної освітньої послуги при поточній кон'юнктурі ринку праці, а не про реальну якість освіти. По-друге, споживач найчастіше не здатний об'єктивно оцінити необхідний обсяг, структуру, якість освітньої послуги, а отже визначити її реальну корисність і цінність. Тому освітні послуги відносяться до групи довірчих товарів. Наслідком цього стає необхідність постійного моніторингу та оцінки діяльності вишів з боку третьої сторони у формі державних чи громадських агентств. Держава володіє кращою, порівняно з окремими суб'єктами, поінформованістю про майбутній стан ринку праці і має кращі механізми контролю за дотриманням вимог щодо якості навчальних програм.

Все це вимагає втручання держави, яка володіє та оперує великим об'ємом різнопланової освітньої інформації з метою забезпечення необхідного рівня якості освіти. Державний контроль над освітньою сферою заповнює зони природної монополії підконтрольними державі інституціями, що керуються суспільними інтересами, та усуває загрозу диктату споживачам приватних виробників, що забезпечує генерування та розподіл освітніх послуг та позитивних зовнішніх ефектів в оптимальному для суспільства обсягу. Некомерційний характер державних ВНЗ більшою мірою сприяє орієнтації їх діяльності на надання якісних послуг, забезпечення соціальної справедливості при доступі до освітніх благ, ніж на отримання прибутку.

На думку соціал-демократів, модернізація освітньої сфери за допомогою політики комерціалізації приховує в собі інституційну пастку. В умовах зменшення держфінансування виші природно обирають стратегію збереження і збільшення студентського контингенту, насамперед платної форми навчання, тобто рухаються у напрямку комерціалізації своєї діяльності. Внаслідок цього зростає конкуренція за абітурієнта. У цій конкурентній боротьбі закони ринку починають спрацьовувати специфічно. В теорії конкуренція мала б призводити до підвищення якості освітніх послуг, але в реальності часто спостерігається зворотній процес. Прагнучи збільшити контингент, виші переорієнтовуються на «середнього» абітурієнта, занижуючи рівень вимог до вступу, власні

академічні стандарти. У результаті метою вишів стає не стільки відбір обдарованої, здібної молоді, скільки максимальне збільшення кількості студентів, а питання якості їх підготовки стає другорядним. Таким чином доки діятиме ринковий принцип «більше студентів = більше грошей», буде страждати якість освіти. Окрім того, комерціалізація освіти суттєво змінила ставлення студентів до процесу навчання. На думку прихильників платного навчання, запровадження чи збільшення плати має стимулювати сумлінне ставлення студентів до навчання. Однак на практиці освіта стала сприйматися ними як сфера сервісу – отримання диплому –, а не докладання вольових та інтелектуальних зусиль.

Комерціалізація вищої освіти не лише не сприяє максимізації суспільних вигід, а й, навіть більше, шкодить соціальній справедливості та рівності. Підвищення економічної ефективності діяльності ВНЗ як результат її комерціалізації неминуче зменшує справедливість розподілу освітніх благ, створює соціальну напругу. Запровадження плати за навчання чи її підвищення збільшує соціальну нерівність, обмежуючи доступність вищої освіти для представників соціальних груп з низькими доходами. З каналу соціальної мобільності та інтеграції вища освіта перетворюється на інструмент відтворення та посилення соціальної нерівності: бідні верстви, не маючи змоги надати дітям вищу освіту через фінансові бар'єри, породжують спадкову бідність, багаті стають ще багатшими – як наслідок відбувається збільшення поляризованості соціальної структури суспільства. Навпроти, доступність вищої освіти для всіх верств населення сприяє соціальному вирівнюванню і зміцненню середнього класу, соціальної стабільності. Забезпечення суспільних інтересів у сфері вищої освіти, на думку соціал-демократів, вимагає від держави активізації таких своїх функцій:

- виробничої – держава має бути основним виробником освітніх благ, а приватний сектор виконувати допоміжну роль;
- розподільчої – забезпечення доступу до вищої освіти представникам усіх соціальних верств та пропорційності розподілу абітурієнтів у відповідності зі структурою потреб економіки та розвитку НТП;
- регулюючої – вплив на попит і пропозицію освітніх послуг, визначення загальної стратегії розвитку та оперативне управління системою освіти, формування нормативно-правового поля функціонування галузі;
- контролюючої – держава не лише має виробляти та розподіляти освітні блага, а й контролювати якість освіти та діяльність вишів.

Орієнтація на освіту як вид послуг, нехай й соціального спрямування, характерна для неоконсерваторів і неолібералів, на думку соціал-демократів, неминуче призводить до вихолощення духовно-моральної цінності знань, зменшення уваги до виховної компоненти освітнього процесу. Формування вільного та неконтрольованого ринку у сфері вищої освіти, де домінують приватні інтереси споживачів, розмиває такі важливі соціальні функції ВНЗ як сприяння суспільній консолідації та трансляція культурної спадковості. Результатом цього стають втрати у культурному рівні суспільства, поширення споживацької ідеології та ставлення до життя серед молоді, розмиття контурів національної культури та ідентичності. Таким чином, місія ВНЗ соціал-демократами розуміється та інтерпретується не як послуга, а як служіння суспільним інтересам через відтворення людського капіталу високої якості, що забезпечує суспільний прогрес. При цьому соціал-демократи виокремлюють чотири функціональні ролі вищої школи, що визначають її місію як служіння суспільству:

- як *інститут соціалізації* – підготовки молоді до професійної, інтелектуальної діяльності та участі у суспільному житті;

- *як канал соціальної мобільності*, тобто надання індивідам шансів на висхідну мобільність у суспільній структурі через потенційну можливість мати вищу заробітну плату, кращі умови праці, поліпшення споживання і, як наслідок, покращення якості життя і соціального статусу для себе та родини;
- *як місце проведення наукових досліджень і дискусій*: наукове знання, володіючи такими рисами як доступність, корисність, невичерпність, суспільна значущість, дифузійність, є за своєю суттю некомерційним. Його генерування, що є традиційною функцією вишів, виступає дієвим інструментом підвищення інтелектуального, культурного та науково-технічного рівня розвитку суспільства;
- *національний та регіональний розвиток*: вища продуктивність праці, соціальна згуртованість, наступність у суспільному розвитку, розвиток територій і місцевих громад.

Погоджуючись на активізацію пошуку вишами зовнішніх замовників для власної наукової продукції (часткову комерціалізацію науково-дослідницької функції вищої школи через трансфер технологій), соціал-демократи критикують практику запровадження механізмів конкуренції при розподілі бюджетних ресурсів на підтримку вузівської науки. За конкурсного розподілу держава, як правило, підтримує не всю вузівську науку, а лише певні її області та напрямки. Це змушує виші концентруватися на напрямках, де державні фонди є доступними замість того, щоб проводити наукові дослідження там, де вони мають високу компетентність, наукові школи та потенційні можливості для науково-технічних проривів. Доцільним у цьому випадку, на думку соціал-демократів, є збереження загальної державної фінансової підтримки вузівської науки у поєднанні з наданням додаткової підтримки конкретним перспективним дослідницьким проектам на конкурсній основі. Держава має шукати шляхи збільшення фінансування вузівської науки як з державних фондів, так і з приватних, а не намагатися через конкурсні процедури, обмежувати таку підтримку. Стимулювання вишів до комерціалізації результатів досліджень, пошуку зовнішніх замовників при одночасному зменшенні державної підтримки вузівської науки, як це пропонують неоконсерватори, на думку соціал-демократів, призводить до посилення вузькоспеціалізованої орієнтації дослідницьких програм ВНЗ, зменшення об'єму фундаментальних досліджень, що зазвичай виконуються за рахунок держави. Водночас, світова практика свідчить, що без підтримки фундаментальної науки неможливий технологічний розвиток у довгостроковій перспективі, а на належному рівні підтримувати такі дослідження здатна лише держава.

Підтримка фундаментальної науки дозволяє одержувати нові наукові знання та опановувати нові технології, що в свою чергу слугують основою науково-технічного розвитку економіки, розширення його можливостей та напрямків, забезпечення технологічного лідерства, наближення рівня вищої освіти до вимог часу, розвитку інноваційних проектів.

Соціальне партнерство виступає як ефективний інструмент управління освітньою сферою, що орієнтований на встановлення системи довірливих відносин між вишами і стейкхолдерами з метою підвищення якості підготовки фахівців, забезпечення інтересів всіх зацікавлених сторін, насамперед вишів і роботодавців. Соціальне партнерство у сфері вищої освіти передбачає конструктивну взаємовигідну співпрацю між трьома секторами суспільства – державними структурами, бізнесом та вишами з метою вирішення проблем функціонування вищої школи в інтересах всього суспільства або його окремих груп. Чинником, що сприяє розвитку партнерства, є взаємна зацікавленість і користь. Приватні компанії мають потребу у висококваліфікованих фахівцях, здатних оволодіти новими технологіями виробництва. Метою держави є забезпечення стійкого економічного розвитку країни, що є неможливим без якісної освіти. ВНЗ ж зацікавлені у поліпшенні фінансової бази, що є можливим лише за умови задоволення потреб безпосередніх і

опосередкованих споживачів освітніх послуг. Результатом політики запровадження механізмів соціального партнерства стає більш глибока інтеграція ВНЗ з економікою, ринком праці і програмою розвитку нації і місцевих громад.

Концептуальна основа запровадження механізмів соціального співробітництва у вищій освіті у неоконсерваторів та соціал-демократів суттєво відрізняється, оскільки центральний принцип соціального партнерства – партисипативність – у них отримує різне інструменталістське трактування – економічне й соціальне. Якщо для перших соціальне партнерство – це один з «м'яких» інструментів підвищення ефективності освіти та збільшення додаткових позабюджетних джерел фінансування вишів, які б змогли компенсувати скорочення державного фінансування, то другі керуються ідеєю гармонізації відносин та інтеграції інтересів, тобто залучення зацікавлених груп до визначення цілей діяльності ВНЗ, змісту освітніх програм, процедур акредитації, що сприяє покращенню якості освіти та наближенню її до потреб місцевих громад. Таким чином ідея соціального партнерства в освіті має різну спрямованість: у неоконсерваторів – на збільшення економічної ефективності, а у соціал-демократів – більш тісну інтеграцію вищої школи у зовнішнє середовище, гармонізацію їх інтересів. Ці цілі не суперечать одна одній, але потребують різних підходів та засобів реалізації.

Слід зазначити, що соціал-демократичну ідеологію в освітній політиці сповідують не тільки соціал-демократичні партії Скандинавських країн, а й Лейбористська партія Великої Британії, соціалістичні партії Іспанії, Італії та Франції. Для всіх цих політичних сил забезпечення рівності освітніх можливостей та ВНЗ є безперечним пріоритетом освітньої політики, який багато в чому визначає їх програму дій під час реформування освітніх систем, коли вони знаходяться при владі. Як зазначається у Білій книзі «Майбутнє вищої освіти» (план намірів щодо освіти), підготовленої лейбористським урядом Великої Британії (2003): «вища освіта є великою національною цінністю, яка робить вагомий внесок у економічний та соціальний добробут всієї нації. Тому всі, хто може з користю для себе та суспільства одержати вищу освіту має мати таку можливість, оскільки поширення освіти – основоположний принцип побудови більш соціально справедливого суспільства, найкращий засіб подолання бідності та нерівності» [140, с. 81]. Так, наприклад, у 1980-х рр. у Франції уряд соціалістів намагався боротися з елітарністю столичних Великих Шкіл, які сама французька громадськість вважає кращим досягненням національної системи освіти. Тодішній міністр публічної служби й адміністративних реформ Ле Пір у своїх виступах наполягав на необхідності усунення соціальної нерівності в соціальному складі студентів цих ВНЗ, особливо у складі студентів Національної школи адміністрації (у 1981 р. діти робітників становили тут лише 3%), оскільки був переконаний, що вищі верстви державних службовців «повинні відбивати соціальну реальність нації» [216, с. 113]. Однак на практиці протягом останніх 20 років як у структурі адміністративно-державного управління, так і в соціальному складі студентів Великих Шкіл мало що змінилося. Вищий прошарок керівників, як і раніше, відрізняється елітарною замкнутістю, а Великі Школи слугують ефективним інструментом її підтримання. Понад 90% всіх чиновників і управлінців середньої та вищої ланки є випускниками «Великих шкіл». Дипломи інших ВНЗ практично не дають можливості їх власникам проникнути в адміністративно-політичну еліту. Напівзакрита система освіти, відбору дозволяє правлячим колам обмежити конкуренцію, а мала чисельність елітарних груп поліпшує встановлення дружніх контактів між їх членами. Так у результаті утворюється мережа потужних неформальних зв'язків на основі особистих знайомств ще зі студентської лави.

У 1997 р., з приходом до влади у Великій Британії лейбористів, була започаткована урядова програма з залучення і збереження студентів з малозабезпечених соціальних груп. Одним з

головних завдань освітньої політики уряду лейбористів Блера було проголошено досягнення 50% охоплення молоді віком 17-23 роки вищою освітою. Для цього пропонувалося поступово збільшувати рівень доступності освіти для вихідців із малозабезпечених соціальних груп. З метою більшого залучення до навчання у ВНЗ дітей з малозабезпечених родин (з річним доходом менше 17,5 тис. фунтів) уряд ініціював надання студентам цієї категорії щорічної матеріальної допомоги у розмірі 2700 ф. ст., яка мала покривати значну частину освітніх витрат малозабезпеченої родини. Протягом 1997-2008 р. щорічно частка охоплення молоді вищою освітою збільшувалася в середньому на 1%. Якщо у 1997 р. 32% випускників середньої школи продовжували навчання у вищій школі, то у 2009 р. цей показник склав 44%. Паралельно відбувалися зміни у соціальній структурі британського студентства. Якщо за даними уряду у 1998 р. 62% студентів ВНЗ за своїм соціальним походженням належали до двох найбільш забезпечених класів суспільства, то у 2008 р. цей показник склав вже 50%. Цілеспрямованість та тривалість цього політико-ідеологічного курсу уряду лейбористів вплинула й на такі елітарні університети як Оксфорд та Кембридж. Якщо у 1990-х рр. лише 3-4% студентів цих університетів були вихідцями з малозабезпечених соціальних груп, то у 2009 р. цей показник склав вже 9% [332, с. 117].

Іншим прикладом реалізації соціал-демократичних орієнтацій при проведенні освітньої політики є скандинавські країни. Результатом тривалого правління соціал-демократичних партій (у XX ст. у кожній з країн регіону соціал-демократичні сили були правлячими у сукупності понад 75 років), що орієнтувалися у соціальній політиці на концепцію держави загального добробуту, стало формування одних з найбільш егалітарних у світі, безкоштовних національних систем вищої освіти, досягнення та підтримання одних з найбільш високих рівнів державних витрат на освітню сферу: у Швеції, Норвегії та Фінляндії на освіту витрачають 7-8%, у Данії – 8,5% ВВП. Загальні ж витрати держави на соціальний захист на кінець першого десятиліття XXI ст. склали у Данії – 29,7% ВВП, Швеції – 29,3%, Фінляндії – 26,3%, Норвегії – 22,4%. Завдяки такій потужній фінансовій підтримці держави у післявоєнний період фактично з нуля були створені високоякісні та масові системи вищої освіти, а чисельність студентів у регіоні з 1960 по 2000 рр. зросла у 7-8 разів, зокрема у Швеції з 36,9 тис. у 1960 р. до понад 460 тис. у 2016 р.

У другій половині XX ст. політика вирівнювання в освіті соціал-демократичних урядів цих країн була спрямована в першу чергу на жінок і дітей з малозабезпечених родин, а також інвалідів. За останні три десятиріччя XX ст. у країнах Скандинавії кількість жінок серед студентів зросла в 4 рази і наприкінці століття становила 54% в Данії, 56% у Швеції, 60% в Норвегії і Фінляндії. Частка студентів з обмеженими функціональними можливостями у загальному студентському контингенті тут становить понад 7%, що є найбільшим показником у світі. Високий показник участі інвалідів у вищій освіті спостерігається також у країнах з міцними соціал-демократичними традиціями – Франції (5% від загального контингенту) та Німеччині (понад 4%). Для порівняння, в Україні цей показник протягом останніх 5 років тримається на рівні 0,4%.

Неоліберальна платформа сучасних реформ у вищій освіті

Неолібералізм як нова ідейна течія оформився в період між Першою та Другою світовими війнами у результаті переосмислення під впливом Великої депресії класичної лібералізму. Якщо лібералізм XIX ст. первинно виник як протест проти обмежень феодального ладу та містив вимогу усунення держави від регулювання економічних і соціальних відносин, то неолібералізм став відповіддю на необхідність нейтралізації недоліків необмеженої свободи та конкуренції (вад ринку), що загрожували соціальній стабільності. Визначаючи необхідність посилення соціальних функцій держави, неоліберали відстоюють збереження провідної ролі ринкових механізмів як

регуляторів відносин у суспільно важливих сферах. У результаті такого концептуального зсуву роль держави в соціальній сфері стала більш вагомю, порівняно з позицією «нічного сторожа» в класичному лібералізмі. Щодо вищої освіти держава має відігравати роль конфігуратора ринку освітніх послуг – інституції, що формує та забезпечує конкурентний простір, а також виконувати інфраструктурні функції (правове забезпечення, захист прав споживачів, відновлення соціальної справедливості). Повне усунення держави з освітньої сфери аж ніяк не забезпечує рівність можливостей, оскільки у цьому випадку доступ до вищої освіти стає повністю залежним від соціального становища індивідів. Тому держава як гарант соціальної справедливості в галузі має забезпечити можливість отримання освіти для тих соціальних груп, які в силу свого соціального та матеріального становища не в змозі самотійно забезпечити собі «рівні стартові можливості».

Неоліберальні орієнтації передбачають уявлення про вищу освіту як продукт, увагу до іміджу ВНЗ, конкурентів, «ринкових ніш». Освітні неоліберальні реформи передбачають перетворення ВНЗ на конкуруючі підприємства (академічні корпорації), що мають керуватися ринковою логікою, маркетинговими стратегіями поведінки, виробляючи та представляючи власні освітні та наукові продукти на ринку освітніх та науково-технічних послуг. Відповідно змінюється і характер відносин між навчальними закладами в рамках національної освітньої системи та глобальному освітньому просторі: вони вимушені конкурувати один з одним у боротьбі за клієнта, тому перестають бути партнерами, соратниками, які роблять спільну корисну справу. При цьому ринок освітніх послуг має бути реформований таким чином, щоб державні виші не просто мали б однаковий статус з приватними, а й були повністю самотійними. Рівноправність у статусі та правах вишів різних форм власності та незалежність державних вишів, на думку неолібералів, є головними умовами чесної та ефективної конкуренції на ринку освітніх послуг.

Надання самотійності державним ВНЗ підвищуватиме їх інституційну відповідальність перед суспільством за свою діяльність, її ефективність, продуктивність, сприятиме диверсифікації джерел фінансування. Ринкова орієнтація, значний рівень самотійності перетворюють державні ВНЗ на автономних виробників, які самотійно формують стратегію власного розвитку та позиціонування, визначають свою місію та цілі діяльності, вартість навчання, рівень оплати праці персоналу. Тобто конструюючи ринок освітніх послуг неоліберальні реформатори прагнуть спиратися на механізми ринкової самоорганізації, а не на державно-політичні механізми. У цих умовах саме конкуренція, а не вплив державної влади, стає провідним імпульсом модернізації системи вищої освіти, визначає поведінку вишів, їх організаційну культуру, відносини з зовнішнім середовищем, перспективи їх розвитку.

На думку неолібералів, вища освіта у сучасному суспільстві є змішаним благом, водночас в економічному вимірі набуває якостей товару (послуги). ВНЗ і держава як постачальник освітніх послуг за допомогою плати за навчання та державного замовлення на підготовку фахівців регулюють доступ до цих послуг, фіксуючи тим самим статус освіти як блага колективного споживання з кількісним обмеженням користувачів. Як правило, виключення зі споживання у вищій школі здійснюється шляхом встановлення вступного внеску – або плати за навчання для контрактників, або прохідного балу у випадку безкоштовного для студентів навчання.

Освіта є сферою нематеріального виробництва суспільного багатства, а тому виші можуть бути віднесені до категорії виробників суспільних товарів (послуг), на які поширюється загальна логіка ринкової економіки. На освіту, як і на приватні блага, поширюється дія закону споживчої корисності для окремого індивіда. Між діяльністю виробничого підприємства і ВНЗ не має принципової відмінності, а освітня послуга за таких умов виступає результатом виробничих відносин [126, с. 58]. ВНЗ як виробник, аналізуючи попит та отримуючи ресурси на вході (від

оточуючого середовища), під час освітнього виробництва додає до них чинник інтелектуальної праці викладачів і сировинного матеріалу (навчальної, методичної літератури), виробляє на виході освітні послуги у певній кількості та певної якості, а студенти як замовники споживають їх.

У світоглядному вимірі неолібералізму навчання та наука перестають бути засобами особистісного розвитку та чистими суспільними благами. Набагато більшою мірою їх завданням стає примноження соціального капіталу особистості та капіталізація ресурсного потенціалу ВНЗ з метою підвищення прибутків. Як зазначає Ж.-Ф. Ліотар, знання виробляється і буде вироблятися для того, щоб бути проданим, воно споживається і буде споживатися, щоб набути вартості в новому продукті, і в обох цих випадках, щоб бути обмінним. Вища школа має виробляти знання, в якому зацікавленими усі: бізнес, промисловість, соціальна сфера, місцева і центральна влада, найрізноманітніші верстви [75, с. 157]. Орієнтація вишів на капіталізацію наукових досліджень, освітніх програм трансформує їх суспільну місію, управлінську культуру та відносини з зовнішнім середовищем, у яких починають домінувати комерціалізація та підприємницький підхід.

Неоліберальні політики та ідеологи розглядають вищу освіту як індивідуалізоване благо, що приносить користь тим, хто навчається і є ефективним інструментом посилення життєвих шансів у ринковому середовищі. В економічному ж вимірі вища освіта трактується як процес накопичення людського капіталу, капіталізації знань в індивіді. Споживання освітньої послуги приносить безпосередню корисність для споживача у вигляді приросту знань і вмінь та опосередкований корисний ефект у вигляді можливості отримувати вищу заробітну плату, кращі умови праці, покращення соціального статусу. З цієї точки зору навчання виступає процесом перетворення економічного капіталу (вкладених суспільством та індивідом інвестицій в освіту) в людський та соціальний капітал особистості у вигляді підвищення її професійного та культурного рівня. Тому той, хто користується цими перевагами має повністю або принаймні частково відшкодувати вартість навчання, а витрати вишів мають покриватися не з державних фондів (грошей платників податків), а переважно за рахунок продажі освітніх послуг населенню.

Як не дивно концепція «освіти як послуги чи товару» відносно нова. Її поява та активна розробка припала на 1960-1970-ті рр. До середини ХХ ст. освіта у світі в цілому розглядалася як суспільно значиме благо, що гарантується державою на засадах рівності. Власне кажучи, ці уявлення були в основі всіх суспільних рухів за демократизацію вищої школи на Заході в 1950-1970-х рр. Водночас перші три післявоєнні десятиріччя характеризувалися на Заході значними соціокультурними і економічними змінами, пов'язаними з новою хвилею НТР. У житті західних суспільств провідну роль стали грати знаннєві сфери – освіта, наука, високі технології, особливо це стосувалося – прикладних досліджень, тобто корисного та технологічного знання, яке можна було трансформувати в товари або послуги. Результатом інтеграції науки та бізнесу стала зміна суспільного сприйняття науки з суспільного і безкорисного блага на джерело корисного знання і технологій. Паралельно з ростом наукомісткості економіки відбувався ріст значимості, престижу вищої освіти. Саме у цей час з'являються перші дослідження майбутніх нобелівських лауреатів Г. Беккера та Т. Шульца в області людського капіталу, які емпірично обґрунтували високу економічну віддачу від інвестицій в освіту. Таким чином, ці два чинники – перетворення науки на продуктивну силу та широке розуміння вигідності освіти зумовили формування нового трактування освіти як послуги (товару). У межах неоліберальної філософії ця концепція спиралася як на традиційні ліберальні ідеї про особисту відповідальність індивіда за свій добробут, освіту як корисне знання для поліпшення життя, так і на новітню теорію людського капіталу. Зменшення державного фінансування вищої освіти у 1980-х рр. у багатьох західних країнах, пов'язане із суттєвим збільшенням чисельності студентів, лише посилює політико-ідейну значимість

концепції «освіти як послуги (товару)» як вагомого обґрунтування необхідності перекладання частини витрат на студентів, їх родини. Відповідно виші розглядаються неоліберали як академічні підприємства, які надають освітні і наукові послуги на конкурентній і платній основі. У такому контексті державне фінансування є ні чим іншим як платою суспільства за певні послуги і теж має надаватися вишам на конкурентній основі. ВНЗ як ринкові суб'єкти у своїй діяльності мають орієнтуватися на інтереси споживачів, адаптуючи свою продукцію під їх запити. Неоліберальна логіка досить проста: якщо потреби різних категорій споживачів будуть задовольнятися, то це сприятиме загальному розвитку суспільства. У свою чергу конкуренція між вишами підвищить якість освіти, оскільки в умовах ринку саме краща якість стає головною конкурентною перевагою.

Загальні принципи неоліберальної парадигми модернізації та політики у сфері вищої освіти:

- 1) домінування концепції вільного ринку як основного принципу організації освітнього простору з мінімальним втручанням держави;
- 2) примат економіки (ринкової ідеології та економічної раціональності) над політикою, громадським благом і соціальними інтересами;
- 3) вища освіта є змішаним благом;
- 4) вища освіта є інструментом, чинником економічного зростання;
- 5) трактування вишів як незалежних академічних підприємств, що діють на ринкових засадах і в умовах конкуренції;
- 6) роздержавлення освітньої сфери, приватизація освітніх послуг, їх «контрактуалізація», «консьюмероцентризм»;
- 7) відносини ВНЗ та студентів розглядаються як відносини постачальника та споживачів послуг;
- 8) трансформація форм контролю за діяльністю ВНЗ: від контролю політичного, адміністративного, до контролю ринкового, споживацького; від концентрації уваги на контролі вхідних параметрів, тобто кількості вкладених ресурсів та доступності освіти, до пріоритету контролю параметрів виходу – результатів, ефективності, продуктивності «освітнього виробництва»;
- 9) децентралізація управління освітньою системою: передача владних повноважень та відповідальності з центру в регіони та на рівень ВНЗ;
- 10) заохочення державно-приватного партнерства як інструменту зменшення фінансового тягаря утримання галузі державою;
- 11) покладання на ВНЗ відповідальності за громадянське виховання і культивування демократичних цінностей;
- 12) прихильність концепції мультикультурності і відповідно розмиття функції вищої школи щодо збереження національної культури;
- 13) ВНЗ мають працювати у режимі випереджаючого розвитку щодо суспільної динаміки, бути полігонами соціальних інновацій.

Від часу початку неоконсервативних та неоліберальних реформ у вищій школі на Заході в 1980-х рр. реформатори обґрунтовують необхідність запровадження чи збільшення плати за навчання трьома причинами: економічною, політичною та ідеологічною. По-перше, обмежені фінансові можливості держави дати вищу освіту всім бажаючим. До 1980-х рр. держава надавала значну фінансову підтримку вищій школі. Розширення національних систем вищої освіти на Заході у перші 30 післявоєнних років забезпечувалося постійним збільшенням державного

фінансування галузі, що отримало пріоритет в економічній та соціальній політиці західних урядів і відповідало концепції держави загального добробуту. Проте починаючи з середини 1980-х рр., у багатьох країнах темпи зростання бюджетних асигнувань у цю галузь перестали встигати за попитом, що збільшувався. Відчутне збільшення суспільного попиту на вищу освіту, постійне зростання вартості підготовки фахівців, конкуренція з боку інших статей державних витрат (перш за все охорони здоров'я та соціального забезпечення) роблять обтяжливим для держави повне забезпечення вищої школи і змушують ВНЗ до пошуку альтернативних джерел фінансування, зокрема запровадження плати за навчання.

Друга – правильне тлумачення поняття соціальної справедливості, що спирається на теорію «безквиткового пасажира». У процесі навчання людина формує людський капітал, який потім забезпечує їй більш високі доходи, соціальний статус. Що ж стосується безкоштовної вищої освіти, то насправді вона оплачується за рахунок державного бюджету, тобто всіх платників податків, а от позитивними ефектами та перевагами, що формуються у вищій школі, у повній мірі користуються лише люди, що отримали диплом. У безкоштовності вищої освіти виявляється несправедливість, оскільки найбільш бідні та малокваліфіковані сплачують пропорційно більше податків, ніж багаті, але користуються освітніми благами, створеними за рахунок податків, найменшою мірою [563, с. 9]. Статистика свідчить, що у соціальному складі сучасного студентства досі переважають вихідці з середнього та вищого класу, які, як правило, в змозі оплачувати своє навчання. У цих умовах навчання за державний кошт для них перетворюється на приховане субсидіювання. Через це несправедливо покладати на суспільство основні витрати з утримання галузі. Для виключення можливості несправедливого отримання високих позитивних ефектів від вищої освіти не слід допускати в цю сферу «безквиткових пасажирів». Тому ті, хто користується благами, повинні брати на себе принаймні частину витрат. Спираючись на цю позицію, плата за навчання трактується як прояв соціальної справедливості, допуск до споживання освітніх благ та користування вигодами від вищої освіти. Держава, у свою чергу, має оплачувати навчання лише тих, хто не в змозі сплачувати за навчання через низькі доходи, що є справедливим і зменшує соціальну нерівність.

Третя причина необхідності плати за навчання полягає в її оцінці як ціни товару, який має споживчу корисність і користується високим попитом. Це вносить в освітню сферу певні елементи ринкової регуляції, підвищуючи загальну ефективність її функціонування: перекидання частини освітніх витрат з держави на безпосередніх споживачів (студентів) робить їх більш розбірливими та раціональними у своєму виборі, підвищує мотивацію до кращого оволодіння знаннями, а самі ВНЗ змушує визначати реальну вартість навчання [355, с. 84]. Якщо студенти та їх родини будуть оплачувати навчання, вони з більшою ймовірністю інвестуватимуть в ті напрямки підготовки, які у майбутньому принесуть їм кращі вигоди. Це штовхатиме споживачів до вибору тих навчальних програм і курсів, на які існує попит на ринку праці, що має зменшувати дефіцит робочої сили з затребуваних професій. Окрім того, розвиток платних форм освітніх послуг, вибір споживачів робить ВНЗ більш гнучкими та чутливими до їх потреб, орієнтує освітні програми на практичні знання, а це значить, що ВНЗ краще задовольняє потреби економіки в цілому.

Російський соціолог Н. Покровський на прикладі північноамериканських вишів відзначає, що в умовах поширення неолібералізму ВНЗ з академічної установи перетворюється в економічну корпорацію, що будує свою діяльність за ринковими правилами, орієнтується на виробництво, трансляцію та поширення знань, які можуть бути успішно комерціалізовані в людині. Виші позбавляються особливого статусу і прирівнюються до суб'єктів ринкових відносин за принципом «те, що не продається, просто не виробляється». Відтепер ВНЗ – це не храм науки чи місце

розвитку розумових здібностей, а market place [436, с. 155]. Студенти в умовах комерціалізації перетворюються на клієнтів освітніх корпорацій, покупців на ринку освіти, який функціонує за принципом «клієнт завжди правий». Функції та характер знання теж змінюються. Пріоритет надається не фундаментальності знання, а його корисності, тобто здатності приносити швидку економічну віддачу. Із цього погляду надання освітніх послуг стає ще одним, досить прибутковим видом бізнесу, а відносини студента та ВНЗ – своєрідною комерційною угодою.

Ринок освітніх послуг має функціонувати з мінімальним державним втручанням. Роль держави повинна обмежуватися формуванням правових рамок функціонування ринку, усуненням перешкод для вільної конкуренції, захистом прав споживачів та доглядом за дотриманням всіма гравцями «правил гри». Це також означає ліквідацію на ринку режиму державного протекціонізму по відношенню до державних вишів, однакове ставлення до ВНЗ різних форм власності, розвиток приватного сектору. Конкуренція між вишами за студентів та, відповідно, фінансові ресурси як головний регулятор сприятиме підвищенню якості освітніх послуг, ефективності діяльності вишів. Держава ж повинна сконцентруватися на фінансуванні пілотних та стратегічних проектів, фундаментальних досліджень та разом з вишами капітальних інвестицій (будівництво навчальних корпусів, гуртожитків, оснащення лабораторій).

У цілому неоліберали не відмовляються від практики державного фінансування вишів, однак вимагають, щоб державними фондами могли скористатися на однакових умовах як державні, так й приватні виші, а саме фінансування виступало як оплата державою певних послуг, а не як пряма дотація. Тобто держава має діяти ринковими методами, замовляючи у вишів освітні та наукові послуги, які їй необхідні у межах соціальних програм чи для підтримки національного розвитку.

Неоліберальна доктрина акцентує увагу на таких вадах державного регулювання (провалах держави) освітньої сфери як специфіка роботи бюрократичного апарату, обмеженість інформації, недосконалість політичного процесу.

По-перше, функціонування державних органів як бюрократичних структур характеризується дублюванням функцій, схильністю до марнотратства, прагненням до стабільності. Це призводить до закостенілості та інерційності, здатно підсилювати неефективність функціонування державного сектора вищої освіти, зокрема, стимулювати надмірне зростання управлінського апарату у вишах, невиправдане збільшення бюджетних витрат. В умовах значної зарегульованості ринку освітніх послуг обмеженість громадського контролю над освітньою бюрократією разом зі специфікою її роботи призводить до того, що система вищої освіти починає орієнтуватися на обслуговування вузькогрупових інтересів бюрократії, а не суспільства. Централізоване управління вищою освітою, на думку неолібералів, призводить до звуження ринкового конкурентного поля та заповнення освітнього простору бюрократичними мережами, що орієнтуються на пошук власної фінансової та політичної ренти. Таким чином, чим менше ступінь державного втручання в систему вищої освіти, тим краще вона забезпечує суспільні інтереси через механізми самоорганізації, ринкового попиту. У цьому контексті найбільш надійним засобом підвищення ефективності діяльності та суспільної відповідальності ВНЗ є децентралізація управління вищою школою.

Згідно з принципом децентралізації формування та реалізація політики у сфері вищої освіти відбувається на декількох рівнях – центрального уряду, місцевої влади та ВНЗ, що артикулюють інтереси різних політичних акторів щодо модернізації галузі. Різноманітні групи інтересів (об'єднання вишів, студенти, експерти, профспілки, роботодавці) також мають можливості, іноді навіть інституційні, впливати на процес прийняття політичних рішень. Різноманітність соціальних інтересів і необхідність прийняти спільне рішення ускладнює, а іноді робить болючим цей процес. З іншого боку, розсіяність влади захищає систему вищої освіти від односторонньо нав'язаної

політики. Мета неолібералізму в освітній сфері – деполітизація і децентралізація освітніх установ. ВНЗ мають бути вільними від явної політизації, на них не повинні впливати політики, їх ідеології.

По-друге, аналогічно до будь-якого суб'єкта ринку, держава не володіє абсолютно повною та об'єктивною інформацією про стан освітньої системи, користується обмеженою інформацією. Кінцевий результат державного втручання у сферу освіти не тільки не знаходиться під повним контролем, але і не завжди піддається надійній оцінці, оскільки держава оцінює витрати на освіту крізь призму не приватних, а суспільних вигід, частина яких не мають грошового вираження. До того ж, через забюрократизованість та інерційність державні органи досить довго акумулюють та аналізують інформацію про стан освітньої системи, що призводить до реагування із запізненням, значно знижує своєчасність і ефективність державного регулювання.

По-третє, державне регулювання значною мірою знаходиться під сильним впливом політиків – недосконалість політичного процесу може призводити до певних викривлень при розподілі освітніх благ. Під впливом виборців, груп інтересів розподіл освітніх послуг може відхилятися від прийнятих у суспільстві уявлень про соціальну справедливість. Організованість і ефективність впливу лобі (роботодавці, окремі ВНЗ чи їх групи) та значущість для політиків у певний проміжок часу підтримки тих чи інших груп зумовлюють пріоритетність забезпечення їх інтересів під час розробки та реалізації державною освітньої політики. Зменшення ролі держави в системі вищої освіти буде сприяти зменшенню заполітизованості розподілу освітніх послуг.

Освітні реформи останньої чверті ХХ ст. у провідних країнах Заходу спиралася на ряд політико-управлінських принципів, використання яких мало на меті підвищення якості наданих суспільству академічних (освітніх та наукових) послуг та відновлення довіри громадян до державних ВНЗ в умовах фактичного зменшення бюджетної підтримки галузі.

Принципи реформування систем вищої освіти у країнах Заходу

| Принцип | Характеристика принципу |
|--------------------------------|---|
| ефективність | досягнення ВНЗ кращих результатів у викладанні, науково-дослідній і фінансово-господарській діяльності, підвищення якості навчальних програм і НДДКР при заданих параметрах державного фінансування |
| маркетизація | впровадження в роботу державних ВНЗ ринкових стимулів і практик, гнучких економічних механізмів для усунення недоліків, що властиві бюрократичним організаціям, заохочення конкуренції у галузі |
| орієнтація на споживача | орієнтація ВНЗ на задоволення очікувань і запитів споживачів, ставлення до студентів як клієнтів, що має наслідком зміну змісту та структури освітніх програм відповідно до їх пріоритетів, наближення академічних послуг до реальних потреб суспільства та економіки |
| децентралізація | збільшення самостійності державних ВНЗ у визначенні пріоритетів діяльності, управлінні ресурсами, що має сприяти підвищенню ефективності роботи, якості освітніх програм і НДДКР |
| підзвітність | запровадження процедур підзвітності вищів перед громадськістю та державою як щодо використання коштів, так і щодо результатів своєї діяльності, що забезпечує суспільний контроль ВНЗ |
| корпоратизація | запровадження у внутрішнє управління ВНЗ організаційних форм, управлінських норм і практик, притаманних приватним корпораціям, що сприяє підвищенню гнучкості управління та швидкій адаптації ВНЗ до зовнішніх змін (академічне підприємство) |

Всі зазначені принципи складають основу «глобального освітньо-політичного консенсусу», за висловом австралійського дослідника Б. Лінгарда, сформованого на позиціях неоліберальної ідеології, яку підтримують і сповідують чиновники міжнародних організацій, політичні радники та деякі інтелектуали, актори у галузі освітньої політики. Інституційні механізми неоліберальної освітньої ідеології та політики формуються в обличчі МВФ, Світового Банку, ЕБРР, СОТ та інших міжнародних структур [610, с. 452]. У риторичі цих міжнародних установ, освіта розглядається у якості товару, здебільшого приватного та індивідуального блага, що приносить вигоду тим, хто навчається чи проводить дослідження, втрачаючи при цьому своє значення суспільного блага. Спираючись на таку світоглядну позицію, при аналізі та розробці рекомендацій з реформування освітнього сектору ці організації акцентують увагу на економічній раціональності та ефективності, маркетингації, корпоратизації, приватизації вищої освіти.

Через їх глобальну діяльність неоліберальні підходи сформували концептуальні засади модернізації національних освітніх систем не лише у провідних країнах Заходу, а й стали міжнародним феноменом. Як наслідок, сьогодні повсюдно спостерігається інкорпорація ринкових цінностей в навчальний процес і в організацію науково-дослідницької діяльності, яка примушує виші жити не за логікою соціального інституту, а за логікою виробництва.

Неоліберальні освітні реформи спрямовані на досягнення більшої конкурентоспроможності вишів через реформування механізмів їх фінансування, управління у менеджеріалістському дусі та передбачають: 1) планомірне зменшення ролі державного регулювання у функціонуванні системи вищої освіти з одночасним посиленням ролі конкуренції; 2) запровадження децентралізації як інструменту підвищення ефективності та відповідальності вишів у використанні та управлінні ресурсами; 3) підвищення гнучкості реагування вишів на зміни у зовнішньому середовищі шляхом реформування системи внутрішньовузівських відносин з орієнтацією на модель корпоративного управління; 4) прищеплення вишам підприємницької поведінки через стимуляцію до пошуку альтернативних джерел фінансування. Наслідком таких змін стає трансформація функціональної моделі ВНЗ від освітньо-культурної інституції до академічного підприємства, що надає освітні та наукові послуги на ринкових засадах.

Ідеологічний вимір модернізації вищої школи сучасності визначається поширенням ідей неолібералізму на освітню політику значної сукупності держав, і, передусім, англосаксонських, у яких він сформувався з характерної для них ліберальної традиції. Глобалізація світової економіки, що характеризується вторгненням ринкових цінностей в освітнє середовище, дестабілізує моделі академічної праці, відносин, функціонування вишів, уявлення про їх суспільну природу та місію, розроблені за останні двісті років.

Дослідники цього процесу констатують формування в англосаксонських країнах (Австралія, США, Канада, Велика Британія) політики «академічного капіталізму»: незважаючи на відмінності в політичних культурах цих країн, вони здійснюють дуже схожу освітню політику, що стає найбільш очевидним в умовах «схрещення» вищої освіти з глобалізацією постіндустріальної економіки [633, с. 162]. Політика вищої освіти цих країн зосереджується на тих сферах діяльності, які дають гроші і є близькими до потреб ринку, що здійснюється за рахунок фундаментальних досліджень; відбувається зниження фінансування державою навчальних місць у вищій освіті, проводяться структурні зміни, наслідком яких є послаблення академічної автономії.

Модернізація вищої школи на неоліберальних засадах кидає виклик традиційним цінностям і організації академічного життя. Головною проблемою тут є те, що політики намагаються модернізувати освітню сферу, спираючись на ідеї та логіку, які не властиві цій галузі.

У результаті такої модернізації відбуваються не просто певні організаційні та дидактичні зміни у діяльності вишів, а трансформуються внутрішній механізм їх функціонування, академічний етос. Це проявляється у трьох напрямках:

- зміні уявлень щодо концепції функціонування вищої школи;
- збільшення професійної та прикладної компонент освітніх програм;
- поява нових дослідницьких парадигм, що передбачають комерціалізацію наукової продукції разом із більш широким соціальним поширенням знань.

Перший напрямок характеризується розмиттям під впливом комерціалізації уявлення про вищу освіту та науку як суспільні блага. Протягом останніх двох століть виші однозначно розглядалися як «суспільні інститути», у більшості випадків у буквальному розумінні цього слова, оскільки вони представляли собою державні установи або фінансувалися державою. Якщо навіть у системі вищої освіти за формою власності домінували приватні виші, як наприклад в США, то все одно їх функції полягали у служінні суспільству [13, с. 40]. Наукові дослідження також вважалися суспільною діяльністю, якість якої підтверджувалася відкритою і загальнодоступною публікацією їх результатів. Суспільство і зараз намагається розглядати освіту та науку якщо не як суспільну послугу, то як діяльність, спрямовану на благо суспільства в цілому. Однак це ідеальне уявлення значною мірою підірвано реальною політикою урядів у сфері вищої освіти. Одна з причин зміни у розумінні освіти та науки полягає у руйнуванні загальної ідеї держави загального добробуту. Через обмеженість бюджетних коштів і подорожчання соціальних послуг держава зараз вимушена всіляко заохочувати виші до пошуку нових джерел доходів, що можна розцінювати як часткову приватизацію її місії та функцій. Збільшення частки приватних джерел фінансування у вузівських бюджетах підриває зсередини концепцію ВНЗ як суспільно корисної організації: студент вже більше не розглядається як продовжувач традицій пізнання, а наука як безкорисна справа. Студент у новій системі світоглядних координат є швидше клієнтом, споживачем освітніх послуг та одночасно напівфабрикатом для виробництва фахівця. При цьому темпи повернення індивідам їх витрат на отримання освіти вважаються більш важливими, ніж користь для суспільства.

Висококваліфіковані випускники, академічні програми у сучасному розумінні – все це є продукцією вишів, яка може і повинна приносити дохід за рахунок плати за навчання, виконання для приватного сектору НДДКР, надання доступу до результатів досліджень. Вважається також можливим отримання прибутку від «міжнародної торгівлі» студентами. У результаті цього нового розуміння традиційні академічні цінності, нерозривно зв'язані з ідеєю служіння вишів та науки суспільству, приходиться адаптувати до нового соціально-економічного контексту, в якому суспільне виявляється вже не обов'язково важливішим особистого.

Другий напрямок – зростаюча професіоналізація освітніх програм – став прямим наслідком орієнтації вищої школи на потреби національного та територіального ринків праці та вимоги соціально-економічного розвитку. У результаті такої взаємодії освітні програми стають більш прикладними і спеціалізованими, а бізнес включається до складу наглядних рад вишів.

У контексті неоліберальної парадигми розвитку освіти відбувається звуження освітніх цілей до актуальних потреб ринку праці, що пов'язується дослідниками з перетворенням освітньої політики на аспект економічної [184, с. 32]. Як наслідок, змінюється інструментальне призначення освіти. Її отримання постає не джерелом духовного зростання особистості, а прагматичним фундаментом для індивідуального добробуту, кар'єрного зростання. Поняття якості у сфері освіти переміщується з академічного (фундаментальність знань та підготовки) до економічного виміру (конкурентоспроможність випускників). Як зазначає польський дослідник М. Квієк, «в умовах поширення впливу неоліберальних орієнтацій від ВНЗ вимагають, щоб вони підлаштовувалися до

нових суспільних потреб, стали більш чутливими до зовнішнього світу, більш зорієнтованими на ринок, продуктивність і студентів, більш рентабельними і конкурентоспроможними» [611, с. 324].

Професіоналізація підготовки – відповідь вишів на підхід студентів до освіти тільки як до «засобу для отримання роботи». Посилення професійної компоненти освітніх програм на практиці призводить до відмови від інтелектуально-громадянської спрямованості навчання на користь прикладних навичок, які зазвичай розуміються дуже вузько – як навички, корисні для отримання роботи. У підсумку дидактичні зміщення у бік професіоналізації поставили під загрозу традиційні академічні цінності, які захищали вищу школу від зовнішнього тиску.

Третій напрямок – виникнення нових парадигм викладання та досліджень – проявляється у тому, що викладання набуває більш орієнтованого на запити студентів і технологічного характеру. Для нової парадигми викладання характерні: перехід від викладання до навчання, перетворення студентів у споживачів освітніх послуг, вплив ІКТ на вищу освіту. Можливості дистанційної «доставки» освітніх пакетів зумовили зміни природи інтелектуального розвитку. Зміщується центр тяжіння освітнього процесу – від змісту освіти на передпродажну рекламу, методи та механізми доведення освітніх програм як товару до споживачів. Вища освіта в цих умовах значною мірою втрачає свій інтелектуальний характер.

Зміна парадигми досліджень ще сильніше вплинула на академічні цінності, оскільки наукова діяльність з кінця ХІХ ст. вважається одним з найважливіших аспектів функціонування ВНЗ. Саме участь у науковій діяльності відрізняє викладачів вишів від інших освітян. Однак комерціалізація наукових розробок дає не тільки додаткові фінансові надходження вищій школі, а й породжує ряд негативних тенденцій. Так, наприклад, обмеження публікації результатів дослідження з метою їх захисту, а також захисту авторського права, підриває традиційну систему забезпечення якості, що заснована на оцінці результатів робіт представниками академічного співтовариства.

При цьому в умовах активізації співпраці ВНЗ з промисловістю відбувається трансформація природи та оцінки наукових досліджень. Якщо раніше наукова діяльність викладачів вишів була спрямована, головним чином, на виробництво надійного знання в рамках автономних наукових дисциплін, то вузівські дослідження кінця ХХ – початку ХХІ ст. все частіше орієнтуються на прикладний аспект, розвиваючи такі характеристики як технологічність, міждисциплінарність, корисність. Окрім всього, це означає, що наукові дослідження, які раніше оцінювалися переважно вченою спільнотою, тепер мають все більше відповідати потребам реального сектора економіки, соціальної сфери, самим широким суспільним запитам.

У цілому в межах неолібералізму держава сприймається у глобальному контексті швидше як помічник, регулятор, партнер і каталізатор, ніж як прямий постачальник зростання або соціальних послуг. Відбувається перевизначення відповідальності держави стосовно суспільства і високий рівень селективності щодо видів діяльності, які підтримуються з державних фондів. Таким чином, поширення неоліберальних орієнтацій на сферу вищої освіти має своїм наслідком не лише пряме зменшення державної підтримки, а й світоглядну кризу традиційної моделі та уявлень про суспільну місію вищої школи. Сама ринкова спрямованість неоліберальних освітніх реформ зумовлює зміщення акценту у діяльності ВНЗ та його менеджменту з традиційних академічних цінностей (вузівська автономія, свобода викладання та досліджень, культурний розвиток, освіта як суспільне благо) на економічні принципи ефективності, гнучкості, продуктивності, якості. На думку неолібералів, менеджмент вишів має більше думати про себе як про приватні корпорації, ніж як про суспільно-орієнтовані навчально-дослідницькі інституції. Освітня та наукова орієнтації діяльності ВНЗ впливають насамперед на специфіку виробничого процесу в середині ВНЗ, але не

на його зовнішню поведінку та стратегію просування власної продукції, які визначаються логікою конкурентної боротьби.

Вимога підвищення продуктивності діяльності ВНЗ часто означає збільшення навчального навантаження, підвищення вимог до якості, кількості навчальної та наукової продукції викладачів. Вимога ефективності диктує необхідність оптимізації витрат, скорочення штату адміністративного персоналу, збільшення співвідношення викладач – студент, закриття, реорганізації неприбуткових підрозділів чи освітніх програм, переходу державних вишів на засади самофінансування. Кожен навчальний підрозділ чи освітня програма має робити внесок до загального прибутку ВНЗ чи до специфічних показників його успіху (наукові нагороди, гранти, поліпшення іміджу). Так, наприклад, у Австралії в результаті проведення неоліберальних реформ та комерціалізації сектору вищої освіти співвідношення «викладач – студент» постійно збільшувалося із 13:1 у 1990 р. до більше, ніж 20:1 у 2008 р. У Великій Британії за часів урядування М. Тетчер це співвідношення у середньому збільшилося з 10:1 до 18:1 в університетах та з 10:1 до 20:1 в політехнічних інститутах [3, с. 41]. Вимога гнучкості передбачає орієнтацію ВНЗ та його продукції (освітніх та наукових програм) на інтереси споживачів, постійний моніторинг ринку з метою вчасного реагування на зміни, запровадження гнучких організаційних форм управління, схем оплати праці викладачів та ін. Економічний принцип якості освіти визначається попитом на освітні програми ВНЗ з боку абітурієнтів та конкурентоспроможністю випускників на ринку праці. Таким чином, оцінка якості освітніх програм переорієнтовується із внутрішніх на зовнішні показники.

Головною метою проголошується забезпечення, підтримання конкурентоспроможності ВНЗ, що визначається зміною рівня прибутків, кількості та об'єму джерел фінансування та чисельності студентського контингенту. ВНЗ буде успішним, конкурентоспроможним на ринку знань, якщо зможе не лише відтворювати та виробляти нові знання, але й вигідно їх продавати, забезпечуючи власну фінансову стабільність. Разом зі зміною пріоритетних цінностей з академічних на економічні змінюються й відносини ВНЗ – студенти. Останні все частіше розглядаються не як партнери чи учні (академічний вимір), не як громадяни, що мають право на освіту (соціальний вимір), а скоріше як клієнти чи споживачі освітніх послуг, і на основі такого підходу вибудовуються їх взаємовідносини з ВНЗ. Освітня послуга стає товаром, що продається на ринкових умовах і приносить конкретні індивідуальні вигоди покупцю. В умовах скорочення державного фінансування життєва необхідність забезпечення стабільного фінансування змушує виші перебудовуватися з тим, щоб максимально задовольняти запити зовнішніх споживачів і тим самим відповідати на виклики сучасності.

У культурному вимірі неолібералізм спирається на концепцію мультикультуралізму і розглядає освіту як засіб формування полікультурного суспільства. На думку неолібералів, ВНЗ має перестати виконувати роль державного агента з відтворення та поширення національної культури, асиміляції культурних меншин. Замість цього її виховна функція має бути спрямована підтримку культурного плюралізму, гармонійного співіснування різних культурних співтовариств в суспільстві, прищеплення толерантності. ВНЗ у своїх стінах має створювати простір ідейної свободи, всі умови для інтелектуального та культурного розвитку особистості. На основі знань та культурних смислів, отриманих під час навчання, людина самостійно сформує власну ідентичність та культурну приналежність. Виходячи з цього, можна стверджувати, що неоліберальні підходи в освіті розвивають її традиційну функцію формування контурів національної ідентичності та підтримки національної згуртованості. Паралельно неолібералізм відводить вишам роль центрів формування громадянських компетенцій. У контексті ідей соціального плюралізму неоліберали підтримують існування студентського самоврядування, професійних та вузівських асоціацій.

Участь в студентському самоврядуванні, на їх думку, дає необхідний досвід співробітництва, колективного прийняття рішень, демократичного встановлення правил і процедур, допомагає набуттю громадянських навичок.

Свіжим прикладом неоліберальної модернізації вищої школи початку XXI ст. є реформа університетів у Франції, реалізована правоконсервативним урядом Саркозі-Фійона у 2007 р. Концептуально реформа спирається на неоліберальну платформу, розроблену представником правого лібералізму, відомим економістом Жаком Атталі. Лейтмотивом реформи французьких університетів було прагнення зробити їх рентабельними в макроекономічному та конкурентними в міжнародному вимірі. Президент Н Саркозі сказав з цього приводу: «Я не розумію, як система слабких університетів може бути ефективною зброєю у боротьбі нації за інтелект» [53].

Початок процесу реформування поклало прийняття французьким парламентом 10 серпня 2007 р. закону № 2007-1199 «Про автономію та відповідальність університетів» (*Libertes et responsabilites des universites – LRU*). Поняття «автономія» розглядається у ринковому дусі і трактується як надання державним вишам більшої самостійності в бюджетній, кадровій політиці, організації навчального процесу, стратегічному плануванні діяльності та відносинах з зовнішнім середовищем. Освітні зміни, що передбачалися реформою, запроваджувалися поступово у декілька етапів (розраховані на 5 років) і зіштовхнулися з активним опором викладацького складу та студентства, однак вже у липні 2009 р. уряд видав дозвіл на автономне управління першим 20 університетам, з 1 січня 2010 р. 51 з 87 французьких університетів почали працювати за новими правилами, а з 1 січня 2012 р. більш як 90% французьких університетів стали автономними [70, с. 28]. Реформа охопила статус викладачів, повноваження президентів вишів, схеми фінансування НДДКР, відносини державних вишів з зовнішнім середовищем і характеризується неоліберальною спрямованістю. За цим законом університети розпоряджаються своїми бюджетами повністю автономно і стали вільними у визначенні цілей та пошуку додаткових джерел фінансування.

Першими кроками з реформування вищої школи стали зміни статусу та оцінки діяльності викладачів. Нові правила атестації університетських викладачів поділили викладацький корпус на дві групи – ті, які публікуються і ті, які не публікуються. Для перших, з метою їх стимуляції до наукової діяльності, навчальне навантаження суттєво зменшили, а для других – збільшили.

У ринковому дусі був реформований механізм отримання вузами державного фінансування. Його розміри були прив'язані до ефективності діяльності ВНЗ. З метою підвищення ефективності розподілу бюджетних коштів між вишами законом вводиться комплексна оцінка університету та його навчальних підрозділів (департаментів), яка здійснюється за такими формальними показниками як кількість дипломів, виданих вузом, рівень працевлаштування випускників та кількість наукових публікацій викладачів у престижних журналах. Результати оцінювання безпосередньо впливатимуть на збільшення або зменшення державного фінансування ВНЗ. За новою моделлю розподілу бюджетних коштів (SYMPA), що була запроваджена у 2009 р., їх розмір буде залежати від оцінки діяльності (80%) та продуктивності (20%) ВНЗ, параметри якої визначаються окремо для кожного ВНЗ в інституційному контракті з державою. Якщо до реформи державні виші і дослідницькі центри отримували державне фінансування у вигляді гранту на свою діяльність, то з 2008 р. така система поступово переорієнтовується на проектне фінансування, а акцент у державній підтримці НДДКР змістився з фундаментальних на прикладні дослідження. Такі неоліберальні реформи свідчать про відхід держави від егалітарної стратегії вирівнювання у системі вищої освіти на користь «стратегії переваги» – концентрації державних асигнувань на обмеженому колі університетів, дослідницьких центрів і лабораторій. Найкращі користуються пріоритетною державною підтримкою.

З актуалізацією економіко-господарського аспекту автономії університети все більше мисляться владою як академічні підприємства, якими необхідно керувати, як приватними підприємствами. Відповідно до реформи, суттєво розширюються повноваження та можливості президентів університетів з управління ресурсами. Якщо раніше посадові ставки та надбавки викладачів визначалися централізовано через прийняття відповідних урядових та міністерських постанов, то після реформи керівники вишів та адміністративні ради отримали право самостійно приймати на роботу та звільняти працівників, визначати штат, оперувати фондом заробітної плати, розпоряджатися заробленими позабюджетними коштами, нерухомістю ВНЗ та створювати спільні з підприємствами фонди.

Значно зростає бюджетна автономія вишів. Відповідно до закону Саварі, що діяв з 1984 до 2007 рр. виші безпосередньо розпоряджалися лише невеликою частиною бюджетних асигнувань (17-20%), які проводилися по статті витрат «Розвиток». Решта статей витрат вузівських бюджетів – заробітна плата співробітників (70%); соціальна допомога студентам (10%); капітальні витрати та будівництво (2-3%) – управлялися державою через міністерство та державне казначейство, тобто були у віданні держави [136, с. 150]. Відповідно до реформи 2007 р., ситуація докорінно змінилася: управління бюджетом повністю передається у віданні, під відповідальність вузівського менеджменту. Звідси можливість гнучкого і диференційованого підходу до формування структури та чисельності штатів, визначення рівня оплати праці персоналу, пріоритетів НДДКР. Держава ж через укладання контракту ВНЗ з профільним міністерством лише визначає основні статті витрат на кілька років та стратегічні пріоритети у діяльності.

Сутність адміністративної частини неоліберальної реформи проявляється в централізації управління ВНЗ, різкому посиленні повноважень керівника ВНЗ, зменшенні його підконтрольності представницьким структурам, що перетворює його на своєрідного виконавчого директора академічного підприємства. Посилюється вплив адміністрації ВНЗ на формування кадрової політики. До реформи кадрова політика у сфері вищої освіти знаходилася виключно у компетенції центрального уряду (всі штатні викладачі вишів є державними службовцями і в цій якості наймалися на роботу не окремими вишами, а міністерством). Прийом на роботу викладачів був прерогативою департаменту та його академічної спільноти. Кандидат на посаду викладача проходив конкурсні іспити у фаховій комісії, яка складалася з викладачів того ж профілю і безпосередньо обиралася викладачами департаменту. Після позитивного рішення фахової комісії документи спрямовувалися у Міністерство вищої освіти та наукових досліджень, яке й ухвалювало остаточне рішення. Після запровадження університетської реформи ці комісії були замінені на комітети з відбору, члени яких вже не обираються, а пропонуються президентом для затвердження адміністративною радою. Після проходження комітету керівник ВНЗ одноосібно приймає рішення про найм нового працівника чи відмовляє. Таким чином реформа посилила владу керівників вишів щодо їх викладацьких штатів, передавши контроль над процедурою формування органів з прийому на роботу з рук академічної спільноти до вузівської адміністрації. Також, щоб зменшити витрати часу на обговорення проектів рішень та підвищити оперативність управління склад адміністративних рад вишів зменшується вдвічі – з 60 до 20-30 чоловік.

Відповідно до реформи посилення влади президента у внутрішньовузівській управлінській піраміді відбувається не лише за рахунок розширення його прямих повноважень та впливу, а й за рахунок зміни розподілу повноважень між ним та колегіальними органами ВНЗ. Обмежується не лише чисельність, але й вплив адміністративної ради шляхом введення до її складу «зовнішніх членів» (до ¼ складу), якими можуть бути представники ділових та політичних кіл, підприємств, компаній та організацій-партнерів, спонсори. Зменшується представництво студентів. Чисельність

адміністративної ради обмежується 20-30 членами, з яких: 8-14 представники професорсько-викладацького складу, половина з яких мають бути професорами даного ВНЗ; 7-8 «зовнішніх» (запрошених) членів; 3-5 представників студентів; 2-3 представники адміністративного та технічного персоналу. До складу адміністративної ради «зовнішніх членів» вводить особисто президент ВНЗ, що робить їх його надійним союзником у прийнятті стратегічних рішень з інституційного розвитку та послаблює статус ради як демократичної протизваги президентському авторитаризму. Водночас змінюється статус двох інших робочих колегіальних органів ВНЗ – Наукової ради та Ради з організації університетського життя. З повноправних робочих органів вони перетворюються на дорадчі, які формують пропозиції для остаточного ухвалення адміністративною радою і керівником університету. Також змінено процедуру обрання президента ВНЗ. Якщо раніше у виборах президента брали участь усі три ради, то відтепер його мають обирати лише члени адміністративної ради. Новий закон збільшив термін перебування на посаді президента з чотирьох до п'яти років.

Реформування системи вищої освіти передбачає укрупнення у секторі та створення нової організаційної форми співпраці вищої школи, науки та бізнесу – освітніх кластерів Initiatives d'Excellence (IDEX), які мають об'єднати державні вищі, великі школи (*grandes écoles*) та дослідницькі центри. Метою IDEX є створення університетів світового класу, спроможних конкурувати на глобальному ринку освітніх послуг та наукових досліджень. Оскільки за приклад французькі неоліберальні реформатори взяли освітні моделі США та Великої Британії, фактично мова йде про створення групи провідних ВНЗ (8-10), які в перспективі сконцентрували б магістерські та докторські програми, провідні проекти НДДКР. Тобто науково-дослідницька та інноваційна діяльність все більше пов'язується з обмеженою кількістю «точок зростання» і таким чином закріплюється за певними ВНЗ. Решта ж має сфокусуватися на професійно орієнтованому навчанні і задоволенні вимог ринку праці. У 2008 р. було створено 3 такі кластери: *Universite de Bordeaux* (8 університетів та НДІ), *Universite de Strasbourg* (3 державні університети), *Paris Sciences et Lettres* (13 учасників). На початку 2009 р. розпочалася друга хвиля створення кластерів. Уряд затвердив створення ще п'яти кластерів: *Sorbonne Universites*, *Sorbonne Paris Cite*, *L'Universite de Paris-Saclay*, *Aix-Marseille* и *l'Universite de Toulouse*. Так, в IDEX *Sorbonne Universites* увійдуть 4 ВНЗ, Музей природної історії та школа бізнесу INSEAD, а кластер *Sorbonne Paris Cite* сформуєть 8 учасників [67, с. 73]. У результаті такої структурної оптимізації уряд планує скоротити кількість університетів, значно посилити їх дослідницько-інноваційну спроможність, орієнтацію на запити держави, бізнесу та ринку праці. Укрупнення вишів має зменшити витрати на адміністрування та сприяти акумуляції великими ВНЗ коштів, які можна буде спрямовувати на НДДКР.

На освітню реформу французький уряд у 2007-2012 рр. витратив 21,9 млрд. євро, з яких половина (11 млрд. євро) була спрямована на підготовку нових освітніх програм, особливо магістерських і докторських, що мають більше орієнтуватися на потреби національної економіки; 7,9 млрд. євро – на підтримку пріоритетних наукових напрямків і проектів, 5 млрд. – на створення 12 освітніх кластерів.

Іншим інструментом запровадження конкуренції в освітню галузь стала державна програма *Labex*. У серпні 2010 р. міністр вищої освіти та наукових досліджень В. Пекрес спільно з урядовим Національним агентством досліджень оголосили конкурс серед університетів «Лабораторії передового досвіду» (*Labex*) з бюджетом 3,8 млрд. євро. Метою цієї програми було виявлення найбільш перспективних наукових лабораторій та освітніх центрів з подальшим їх виведенням на світовий рівень. За результатами конкурсу протягом 2011 р. було відібрано 171 освітньо-дослідницький центр та лабораторія (100 – в результаті першої хвили конкурсу на початку 2011 р.

та 71 – під час другої хвили). Відібрані центри отримали додаткове державне фінансування для проведення НДДКР, трансферу технологій, запровадження інновацій в освітні програми та підготовку фахівців в магістратурі та докторантурі.

Водночас неоліберальна спрямованість освітніх реформ адміністрації Саркозі викликала різкий супротив викладачів, студентства, що відобразилося в численних акціях протесту студентів, викладачів, вчених. На думку академічної громади, фінансове та політичне усунення держави веде до ризику приватизації вищої школи та збільшення впливу на її діяльність ділових кіл, а тенденція до посилення влади президентів вищів не відповідає демократичних традиціям французької вищої школи. На думку соціалістів, політичних супротивників неоліберальних реформ, вимога «рентабельності», що висувається урядом вищої школи та науки може призвести до великосяжних негативних ефектів (скорочення нерентабельних фундаментальних і теоретичних дисциплін та наукових напрямків, викладачів, втрати наукових шкіл). До того ж орієнтація при оцінці діяльності університетів та викладачів на зовнішні показники відсуває на другий план їх внесок у поліпшення викладання, виховну та культурно-просвітницьку функції, що не піддаються ринковій оцінці, але так само необхідні суспільству у XXI ст. і є частиною суспільної місії вищої школи.

Після перемоги у 2012 р. на президентських виборах у Франції соціаліста Ф. Олланда більша частина університетських реформ Саркозі була переглянута.

Підкреслимо також, що в «чистому» вигляді неоліберальна освітня ідеологія та політика фактично не зустрічається. Неконтрольована реалізація в освіті неоліберальної доктрини є вкрай шкідливим, оскільки з одного боку не гарантує швидкого вирішення старих проблем, а з іншого – породжує нові, що іноді набувають гострої форми прояву. Безперечно, ринково орієнтовані реформи у вищій школі підвищують економічну ефективність її діяльності, але при цьому зменшуються позитивні соціальні ефекти. Підвищення плати за навчання та комерціалізація вищої освіти природно зменшують її доступність, наслідком чого виступає зростання невдоволення. Останнім часом всюди, де у проведенні освітніх реформ перемагали неоліберальні орієнтації, де національні уряди, намагаючись зменшити дефіцити державних бюджетів, підвищували плату за навчання чи зменшували державне фінансування ВНЗ, спостерігалися масові студентські протести (Італія, Велика Британія у 2010 р., Іспанія у 2012 р.). Так у листопаді 2010 р. наміри британського уряду консерваторів на чолі з Д. Камероном втричі підвищити з 2012/13 навчального року плату за навчання (з 3-х до 9-х тис. ф. ст.) та урізати державне фінансування освіти викликали велелюдні студентські протести, що переросли у масові заворушення та зіткнення з поліцією. 40 тисяч протестувальників у Лондоні взяли в облогу та розгромили офіс Консервативної партії. Водночас уряд залишився непохитним. У 2012 р. мінімальна планка плати за навчання була піднята до 6 тис. фунтів з правом ВНЗ в окремих випадках самостійно підвищити її до 9 тис. в рік, надавши урядовим органам економічне обґрунтування.

Восени 2010 р. освітня реформа уряду С. Берлусконі, що передбачала суттєве зменшення державного фінансування освіти, скорочення 130 тис. робочих місць у галузі, зменшення державних видатків на проведення НДДКР в університетах викликала хвилю студентських виступів, що охопили всю Італію. В Іспанії у квітні 2012 р. освітня реформа, внаслідок якої були скорочені на 3 млрд. євро витрати на освіту (на 21%) і введена обов'язкова часткова плата за навчання у вишах країни (540 євро на рік) стала причиною загальнонаціонального страйку, що охопив 7,5 млн. чол., зокрема й 1 млн. освітян.

В умовах політичної конкуренції, електоральних циклів такі соціальні сплески та активність є небажаними і шкідливим для перспектив правлячої партії та її уряду. Це добре розуміють неоконсерватори та соціал-демократи, що змінюють одне одного при владі у провідних країнах

Заходу, а тому прагнуть контролювати поширення ринкових механізмів у вищій освіті. Типовою стала конвергенція різних ідеологічних систем, як от: 1) неолібералізм + неоконсерватизм, що дістав назву нової правої ідеології або ліберального фундаменталізму (найбільш яскравими прикладами такого синтезу стали освітні реформи часів правління Р. Рейгана та М. Тетчер у рамках «консервативної революції»); 2) неолібералізм + соціал-демократія. Прикладом такого альянсу, який ще називають «третьім шляхом» стали, зокрема, освітні реформи Б. Клінтона та Т. Блера, ряду центральних та регіональних австралійських урядів наприкінці ХХ ст. [484, с. 18]. Як бачимо, у кожному з наведених альянсів неолібералізм являє собою обов'язкову складову. Визнаючи це, лідери і «третього шляху», і нових правих завжди підкреслюють, що неолібералізм є для них лише засобом досягнення традиційних партійних цілей та цінностей, відповідно соціал-демократії або консерватизму. Таким чином, нині неолібералізм, будучи швидше економічною доктриною і не маючи чіткої політичної програми, органічно інкорпорувався з неоконсерватизмом та соціал-демократією. Такий синтез не лише не послабив позиції неоконсерваторів та соціал-демократів, а навпаки зміцнив за рахунок підвищення ефективності економічного інструментарію при проведенні реформ у суспільних секторах. Так, наприклад, неоконсерватори використовують у своїй риторичі реформ якість як символ своїх цілей в освіті, під якою розуміється відповідність освіти запитам безпосередніх споживачів (студентів та їх батьків) та ринку праці. Введення чи підвищення плати за навчання розглядається як дієвий інструмент збільшення фінансових ресурсів вищої школи, модернізації матеріально-технічної бази, що зумовлює підвищення зарплат викладачів, якості викладання та наукових досліджень. Окрім цього, згідно з неоконсервативною доктриною споживачі, інвестуючи більше коштів у здобуття вищої освіти, отримують моральне та політичне право вимагати більш якісних освітніх послуг. Споживач, який платить, ставиться до товару (навчання) серйозніше і ефективніше, аніж той, що переконаний у його повній "безкоштовності". Водночас держава повністю не усувається з ринку освітніх послуг, а спрямовує дію ринкових механізмів відповідно до поставлених політичним керівництвом цілей.

Сучасні соціал-демократи обмежують використання ринкових механізмів у вищій школі комерціалізацією господарської діяльності ВНЗ, наукових досліджень, їх трансферу збільшенням контингенту іноземних студентів. Додаткові фінансові ресурси, отримані за рахунок цих сфер, спрямовуються на розширення доступності вищої освіти для власних громадян. Тому під час урядування соціал-демократів спостерігається збільшення кількості бюджетних місць у вишах, заморожування росту плати за навчання, широке запровадження фінансової підтримки здобуття освіти для соціально незахищених верств. Так, наприклад, в Ірландії до 1995 р. бюджет всіх державних ВНЗ на 1/3 формувався за рахунок плати за навчання. У 1994 р. після приходу до влади коаліційного уряду міністерство освіти відійшло до квоти лейбористів, що не могло не позначитися на пріоритетах освітньої політики, головним з яких став курс на розширення рівності освітніх можливостей. У 1996 р. плата за навчання в ірландських вишах була відмінена, а 30 тис. студентів отримали державну фінансову допомогу у формі грантів на навчання. Нині здобуття вищої освіти є безкоштовним не лише для громадян Ірландії, а й для громадян країн-членів ЄС.

Інший подібний приклад політичного стримування росту плати за навчання на початку ХХІ ст. спостерігався у Новій Зеландії. Під час правління лейбористів (2000-2008) уряд країни з метою розширення доступу до вищої освіти для вихідців з найбільш вразливих верств протягом 2000-2004 рр. виділяв додаткові асигнування вишам за умови заморожування плати за навчання, а також зменшив процентну ставку за освітніми кредитами.

У сусідній Австралії уряд лейбористів (2007-2013) на чолі з К. Раддом, у 2008 р. оголосив амбітні цілі власної соціальної та освітньої політики – 1) до 2020 р. не менше 40% громадян країни

у віці 25-34 років повинні мати ступінь бакалавра (у 2008 р. цей показник становив 29%) та 2) до 2020 р. 20% осіб, що отримують ступінь бакалавра, мають становити вихідці із малозабезпечених соціальних груп [559, с. 133]. Ці цілі були закріплені у стратегічному документі – Національній Освітній Угоді (National Education Agreement), яка намітила перспективи розвитку освітнього сектору на найближче десятиліття. Угода була підписана у 2008 р. федеральним урядом, урядами штатів та материкових територій. Розширення сектору вищої освіти, на думку лейбористів, має відбуватися за рахунок залучення студентів із тих груп населення, які найменше представлені у вищій освіті. Пріоритетними визначаються 1) студенти з малозабезпечених родин; 2) студенти з регіональних та віддалених територій; 3) корінні мешканці (аборигени) та жителі островів протоки Торрес. Основним інструментом досягнення проголошених цілей виступає надання цільової фінансової допомоги студентам з пріоритетних груп і додаткових бюджетних асигнувань для ВНЗ, які приймають на навчання студентів з цих проблемних груп. Протягом 2009-2011 р. федеральний уряд виділив державним університетам додатково 249 млн. дол. США для забезпечення створення 11 000 нових бюджетних місць, що субсидуються Австралійським Союзом.

Слід відмітити, що нині соціал-демократи вже не заперечують саме запровадження плати за навчання, але ставляться до цього дуже обережно. На їх думку, їх опоненти (неоліберали та неоконсерватори) розглядають вищу освіту як приватне благо, а плату за навчання як плату за можливість користуватися тими значними приватними вигодами (краща зарплата, робота, статус, престиж), що надає вища освіта людині. Водночас вони свідомо ігнорують той факт, що вища освіта створює не лише приватні, а й суспільні вигоди, які зазвичай не мають грошового вираження, не фіксуються ринком як корисні ефекти – підвищення культурного рівня, соціальної згуртованості, громадянське виховання. Суспільно корисний ефект від вищої освіти більше, ніж сума ефектів для окремих споживачів освітніх послуг. Корисність для споживача оцінюється у вигляді приросту знань і вмінь. Суспільна корисність освіти визначається збільшенням освітнього, кадрового та науково-технічного потенціалу суспільства. На думку соціал-демократів, суспільна віддача від вищої освіти перевищує приватну і проявляється у позитивному впливі освіти на здоров'я, соціальний клімат та солідарність, активність громадян у суспільному житті, зменшення рівня злочинності, темпи зростання і продуктивність економіки. Серед основних напрямів неринкового впливу вищої освіти на розвиток суспільства виділяють, перш за все, позитивну кореляцію між рівнем освіти батьків і подальших поколінь, між рівнем освіти і станом здоров'я індивіда і його сім'ї, між рівнем освіти і ефективністю схвалюваних рішень, таких як споживчий вибір і голосування [513, с. 17]. Тому доступність вищої освіти для всіх соціальних груп є запорукою максимальної реалізації її суспільного потенціалу. У випадку ж, коли введення плати за навчання чи її підвищення не уникнути, держава має забезпечити фінансові компенсатори для уразливих верств населення (стипендії, пільги, субсидії, освітні кредити). Так, наприклад, в США під час президентства Б. Клінтона (1992-2000), прихильного до соціал-демократичних орієнтацій в реформуванні систем освіти та охорони здоров'я, діяла спеціальна фіскальна програма як компенсатор витрат бідних родин на освіту дітей. Родини з низькими доходами, що мали студента, отримували податкові пільги у розмірі 1500\$ на рік.

На думку соціал-демократів, ринкові механізми, відображаючи приватні, егоїстичні інтереси індивіда та його преференції, знижують ступінь врахування у функціонуванні вищої школи суспільних потреб. Дуже часто індивідуальні вподобання абітурієнтів щодо вибору професії не відображають реальних потреб економіки та суспільства, не збігаються з об'єктивними потребами суспільного виробництва. Результатом цього стає збільшення молодіжного безробіття, соціальної напруги. Соціал-демократи звертають увагу на те, що поширення під впливом неоліберальних

орієнтацій сектору платної освіти у поєднанні з падінням привабливості інженерно-технічної освіти призводять до розбалансованості співвідношення фахівців різних професій: сьогодні майже половина студентів на Заході, Латинській Америці та в Південно-Східній Азії здобувають освіту за суспільно-гуманітарними напрямками, що знижує роль вишів як стимулятора економічного розвитку, оскільки фахівці гуманітарного профілю не створюють матеріальні блага та промислові технології, а лише займаються їх перерозподілом. А тому усунування держави з ринку освітніх послуг чи послаблення її впливу на нього, як це пропонують їх ідейні опоненти, є шкідливим для суспільного розвитку. Водночас поширення ринкових механізмів та споживацького менталітету послаблює ефективність політики держави у сфері вищої освіти, насамперед її соціальну спрямованість на скорочення соціальної нерівності через забезпечення доступності освітніх благ. Держава має виступати у якості основного виробника освітніх благ, поєднуючи під час «освітнього виробництва» потреби суспільного розвитку та індивідуальні вподобання.

Дослідники по-різному інтерпретують характер новоутворених альянсів: як конвергенцію ідеологій, синтез із синергетичним ефектом, адаптацію традиційних ідеологій до нових суспільних умов. Безумовно, про характер цих концепцій-гібридів різняться у кожному конкретному випадку, який є результатом складної взаємодії таких чинників, як національні традиції, попередні освітні реформи, реальний стан освітньої системи та економіки, актуальні завдання правлячої партії тощо. Так чи інакше політичний вимір боротьби різних ідеологічних концепцій в освіті проявляється насамперед у різному трактуванні ролі держави у функціонуванні системи вищої освіти, її відносин з академічною спільнотою.

Узагальнення світового досвіду здійснення освітньої політики дозволяє виділити чотири типові ролі держави у відносинах з вищою школою, які відповідають найбільш поширеним ідеологічним течіям другої половини ХХ ст.: інженер (комунізм), архітектор (соціал-демократія), адміністратор/координатор (неоконсерватизм) і помічник (неолібералізм).

Позиція інженера полягає в тому, що освітня політика підкоряється інструментальним завданням влади у сфері економіки та соціальних відносин. Політична спрямованість навчання, його жорстка ідеологізація нівелюють «людинотворчі» можливості освіти, перетворюючи її на знаряддя у вирішенні економічних і соціальних проблем, частину державного організму (СРСР, КНР, країни соцтабору, Куба, Північна Корея).

Позиція архітектора проявляється в домінуючій ролі держави у вищій освіті, значному державному фінансуванні вишів у поєднанні з намаганням залучити до управління галуззю всі зацікавлені групи інтересів. Через такі принципи формування освітньої політики відбувається м'яке втручання в академічну, фінансову та адміністративну автономію вишів з метою реалізації соціальних завдань (ФРН, Франція, Швеція, Норвегія, Фінляндія, Данія, Австрія, Ірландія).

Позиція адміністратора передбачає помірну і селективну державну підтримку, формування урядом стратегічних пріоритетів та освітніх стандартів, стимулювання диверсифікації джерел фінансування вишів. Держава здійснює дистанційне керування системою вищої освіти через встановлення правил гри на ринку, контроль якості освіти, підтримку пріоритетних програм і проектів, оперативне втручання. При цьому вищі мають широку академічну, адміністративну та фінансову автономію, діючи як самоврядні академічні корпорації (США, Велика Британія, Канада, Австралія, Нова Зеландія, Нідерланди).

Позиція помічника характеризується тим, що фінансування освіти здійснюється державою у формі зустрічних субсидій, які стимулюють приватні інвестиції в дану сферу. ВНЗ є повністю автономними установами, які діють на ринкових засадах з мінімальним втручанням уряду.

Державне фінансування є в цьому випадку не формою підтримки, а платою за замовлені послуги. Автономія вишів є дуже широкою, але їх діяльність повністю визначається запитами споживачів.

Таблиця 3.2 Ставлення провідних ідеологічних течій сучасності до ролі держави у системі вищої освіти

| функції та інструменти держави в освіті | неоконсерватизм | неолібералізм | соціал-демократія |
|--|--|---|--|
| виробнича функція | комерціалізація державних ВНЗ та можливість залучення приватного сектору до надання освітніх послуг під наглядом держави | комерціалізація державних ВНЗ; надання освітніх послуг є ареною конкуренції державного та приватного секторів | державна є основним виробником освітніх послуг |
| розподільча функція (участь у формуванні попиту) | державна приймає обмежену участь у розподіленні освітніх послуг (у стратегічно важливих напрямках) | мінімальне втручання держави в розподіл освітніх благ | державна є основним розподільником освітніх послуг, що забезпечує соціальну справедливість |
| регулююча функція | помірна регуляція з метою нейтралізації вад ринку, забезпечення доступності освіти для малозабезпечених груп | мінімальне втручання держави, що забезпечує дотримання чесної конкуренції та єдності освітнього простору | державна – основний регулятор і гравець на ринку освітніх послуг, що має забезпечити їх доступність і якість |
| контролююча функція | залучення до контролю якості освіти зовнішніх стейкхолдерів (бізнес, професійні асоціації) | делегування функцій контролю самим ВНЗ і громадськості для об'єктивної оцінки | державна зберігає за собою контролюючі функції задля реалізації суспільних інтересів |
| децентралізація | інструмент підвищення ефективності діяльності вузів, стимулювання до пошуку альтернативних джерел фінансування | інструмент підвищення самостійності ВНЗ, його перетворення на автономне академічне підприємство | інструмент підвищення ефективності роботи вишів; наближення результатів їх діяльності до потреб економіки |
| освітні стандарти | засіб підвищення якості освіти через окреслені результати навчання (нормативні вимоги) | засіб збереження єдності освітнього простору та захисту інтересів споживачів (мінімальні вимоги) | загальні орієнтири для діяльності вишів, що відображають цілі освітньої та професійної підготовки |
| управлінсько-організаційна культура ВНЗ | корпоративно-бізнесова (підприємницька) культура | корпоративно-бізнесова (підприємницька) культура | бюрократична культура з елементами бізнесової у певних напрямках діяльності |

Вплив на вищу освіту політична ідеологія чинить опосередковано – через урядову політику. За нормальних умов це відповідає принципу деполітизації вищої школи, що означає відмову від втягування вишів у електоральні процеси, відмову від нав'язування молоді конкретних політичних ідеологій. Однак світова історія знає приклади прямого втручання політичних ідеологій. Особливо помітним таке втручання є за умов тоталітаризму. Ідеологія не просто визначає організаційні форми вищої школи, цілі в освітній політиці, а безпосередньо формує зміст навчальних програм і курсів, соціальний склад студентів. Від цього страждає як якість освіти, так і наука, яка в умовах ідеологічних обмежень змушена йти у форваторі пануючої ідеології. Ідеологізована освіта готує фанатичних виконавців, виховує у свідомості людей нетерпимість, нескінченний пошук ворога.

XX ст. засвідчило, що вища освіта навіть у демократичних країнах може зазнати шкідливого впливу з боку політичних ідеологій. Так, наприклад, у США за часів маккартизму в академічному середовищі влада ініціювала компанію «полювання на відьом», шукаючи серед викладачів, вчених прихильників комунізму. У післявоєнній Німеччині спроби вироблення нової ідеології призвели до однаково небезпечних крайностей у ФРН і НДР [138, с. 16]. У той час як НДР відгороджувалася «Берлінською стіною», щоб будувати соціалізм за найкращими радянськими зразками, у ФРН відбулося корінне оновлення викладацького персоналу, була введена заборона на зайняття посад у певних галузях економіки та управлінні (політика, державна служба, освіта, промисловість), що стосувалася представників не лише фашистської, а й комуністичної ідеологій.

Безперечно, у XXI ст. ідейні орієнтації правлячих сил і великих соціальних груп, на які вони спираються, продовжуватимуть здійснювати суттєвий вплив на формування стратегій модернізації освітньої сфери. Більш того, через посилення глобалізації та збереження геополітичного лідерства США, скоріш за все, у світовому освітньому просторі продовжать поширюватись неоліберальні концепції. Водночас глобальна економічна рецесія 2008-2009 рр. засвідчила, що опора виключно на ринкові підходи є хибною і навряд чи спроможна забезпечити оптимальний розвиток системи вищої освіти і науки. Як наслідок, позиції політиків, освітян та теоретиків, які виступають за збереження провідних позицій держави в цій сфері і розгляд освіти як суспільного блага, значно зміцнилися. Тому інкорпорація ринкових цінностей в освітню політику в розвинутих країнах носитиме інструментальний характер і буде нагадувати принцип маятника.

У випадку приходу до влади лівих сил комерціалізація вищої освіти буде зменшуватись, замінюючись державною експансією. Праві політики намагатимуться розширити дію ринкових механізмів у галузі та обмежити роль держави. Вже сьогодні ринковізація вищої освіти призведе до ситуації, коли неоліберальні концепти (економічна ефективність, конкуренція, децентралізація, орієнтація на споживачів) стають універсальними інструментами в руках політиків.

У XXI ст. ідейна приналежність правлячих сил буде визначати як, у якій мірі, з якою метою ці інструменти будуть застосовуватися під час проведення освітніх реформ. Коливання маятника не просто посилять політичні та академічні дискусії щодо ринковізації та державної підтримки вищої освіти, а й зумовить значно ширший, ніж сьогодні, контекст розгляду її місії та функцій у суспільному розвитку, де кожна зі сторін буде шукати аргументи на підтримку власного вектору. Як праві, так і ліві політики все більше будуть оперувати не традиційними освітньо-культурними функціями вищої школи, а її внеском у соціально-економічний розвиток країни – боротьбою з безробіттям, підтримкою наукоємних галузей, трансфером технологій, регіональним розвитком, експортом освітніх послуг та ін. Для одних ці нові функції – виступатимуть обґрунтуванням для збільшення державної підтримки, для інших – аргументами корисності функціонування вищої школи в умовах зменшення бюджетних асигнувань. Водночас самі виші як потужні інтелектуальні центри завжди і далі виступатимуть генераторами і трансляторами суспільних концепцій та ідей, а тому і в майбутньому будуть спроможні відстояти свої інтереси або, принаймні, змусити з ними рахуватися. Політичні цінності, взаємодіючи з інтересами академічної спільноти та актуальними суспільними потребами, формуватимуть порядок денний модернізації освітньої сфери.

3.3. Бюджетна політика держави як інструмент модернізації вищої освіти: світовий досвід та основні моделі

Управління національною економікою, окремою галуззю, зокрема освітою, що здійснює уряд за допомогою бюджетної політики, по суті є застосуванням різного роду політичних технологій і підходів. Якщо до середини 1970-х рр. більшість теоретиків і практиків освітньої політики розглядали її як частину соціальної політики держави, то в останню чверть ХХ – на початку ХХІ ст. під впливом ідеології неолібералізму освітню політику все частіше розглядають як частину економічної політики, що знаходить своє відображення в доповідях Світового банку та міжнародних економічних організацій, передусім ОЕСР і СОТ. Концепції та організаційні теорії, на яких будується освіта в різних країнах світу і проводяться реформи, завжди мають ідеологічну детермінанту. Водночас освіта є досить відрегульованою галуззю, зміни у якій потребують значних організаційних зусиль та фінансових ресурсів.

Як вище зазначалося, вплив на модернізацію освіти ідеологія чинить опосередковано – через урядову політику. Стаючи концептуальною основою урядової політики, вона багато в чому визначає не лише моделі керування, а й механізми фінансування вищої школи. Ідеологічна орієнтація уряду впливає на об'єми бюджетних асигнувань на освіту, їх динаміку, критерії його надання. Тому керівники ВНЗ все частіше розглядають економічну політику як чинник саме політичний, тісно пов'язаний зі змінами урядів і відповідних ідеологічних орієнтацій.

Підвищення освітнього рівня населення об'єктивно відповідає магістральним напрямкам розвитку економіки. Така установка починає знаходити відображення в державній освітній політиці багатьох західних країн. У Франції, Великій Британії, Італії сама держава – найбільший підприємець, який володіє величезними промисловими комплексами і цілими галузями економіки. В таких умовах державна влада безпосередньо зацікавлена у створенні й функціонуванні найраціональнішої системи підготовки робочої сили, що потребує поступального розвитку всіх рівнів освіти. У промислово розвинутих країнах ще в 1960-х рр. сфера освіти і науки була віднесена до пріоритетних областей в політиці та інвестиційній стратегії держави та приватних корпорацій. В урядових стратегіях і програмах суспільного розвитку вища освіта все більше стає підпорядковуватися цілям економічного розвитку та підвищення конкурентоспроможності країни, а тому розвиток вищої школи та промисловості у другій половині ХХ ст. почав відбуватися синхронно з циклами функціонування ринкової економіки. Як чинник соціально-економічного прогресу освіта належить до пріоритетних аспектів державної політики. Ще у середині 1960-х рр. в одній із доповідей Національного наукового фонду США відмічалось: «Якщо наука та освіта повинні існувати у якості інструменту економічного та інтелектуального розвитку, то їх поєднання з політикою є неминучим» [121, с. 28].

Поступовий економічний розвиток у довгостроковій перспективі вимагає наявності в суспільстві «людського капіталу» певної якості, формування якого неможливо без адекватної системи освіти. Формування якісного «людського капіталу» стало основою соціальної і політичної стратегії правлячих еліт промислово розвинутих країн. Широкій академічній громадськості теорія людського капіталу була представлена в 1961 р. у промові президента Американської економічної асоціації Т. Шульца [258, с. 92]. Вона пропонувалась як засіб визначення економічної ефективності інвестицій в освіту. Назване дослідження дало економічне обґрунтування урядовим та приватним інвестиціям в освіту. Якщо у ХІХ – першій половині ХХ ст. соціальні витрати, зокрема на освіту у всьому світі розглядалися як певна соціальна поступка бізнесу, то з появою теорії людського капіталу відношення до них кардинально змінюється. Відтоді по всьому світу

вони стали сприйматися не як витрати на споживання чи безповоротні суспільні витрати на навчання, а як інвестиції для гарантування безпеки та добробуту нації в майбутньому, сприяння досягненню соціальної справедливості та згуртованості, створення «рівності шансів» у виборі напрямів зайнятості та отриманні сталого доходу. У руслі традицій, закладених Т. Шульцом, Г. Беккером і Е. Денісоном, освітній рівень населення став розглядатися у якості рівноправного й самостійного виробничого чинника, який спроможний здійснювати суттєвий вплив на темпи економічного розвитку.

Промислово розвинуті країни швидко відреагували на зміну ситуації, оголосивши вищу освіту одним з головних політичних пріоритетів. Людський капітал високої якості тут створюється за рахунок системи вищої освіти високої якості. У цих країнах відмічається суттєвий ріст питомої ваги молоді, що отримала вищу освіту. При цьому слід мати на увазі, що віддача від інвестицій в сферу освіти стає відчутною лише після тривалого періоду, який досить часто не співпадає з періодом перебування у владі одного і того самого уряду (електорального циклу).

Складність оцінки результативності діяльності системи освіти, як і освітньої політики в цілому, полягає в тому, що внаслідок інерційності освітньої сфери між додатковими інвестиціями в освіту та їх реальною віддачею в економіці існує значний часовий лаг. Як правило, перші результати проявляються через 10-15 років, а повністю виявляються через 20-25 років. Відповідно, підвести підсумки реформ в освіті можливо лише в середньостроковій перспективі.

Освіта, наука, практика їх фінансування – всі ці питання завжди мали і продовжують зберігати суттєве соціально-економічне і політичне значення для розвитку будь-якої країни. Залежність системи вищої освіти від влади посилюється потребою у фінансовій підтримці, що збільшує й важелі тиску на вузи. Рівень фінансування освіти та науково-технічної сфери в сучасному світі, з одного боку, визначається цілями, які ставить перед системою освіти та науки політичне керівництво країни, а з іншого – є ключовим фактором, що зумовлює реальні можливості їх досягнення. Бюджетна політика уряду, будучи результатом боротьби різноманітних груп інтересів за розподіл суспільних ресурсів і відображенням ідейно-світоглядних орієнтацій правлячої еліти, є одним з головних складових політичного контексту модернізації вищої школи. Механізм фінансово-ресурсного забезпечення є нервовою системою всієї вищої школи і від того яким він є і як функціонує залежать і характер, і вектор трансформаційних імпульсів, які отримує система вищої освіти. Динаміка, структура, механізми та пріоритетні напрямки фінансування вищої школи визначають майбутні параметри її функціонування та спроможність вирішувати широке коло освітніх, наукових, культурних, соціально-економічних та міжнародних завдань, які покладають на неї держава та суспільство.

Вигоди інвестування у вищу освіту

| матеріальні вигоди | нематеріальні вигоди |
|---|--|
| для індивідів | |
| <ul style="list-style-type: none"> – висока заробітна плата; – кращі можливості роботи; – більш високе кар’єрне зростання; – більш високі заощадження; – особиста і професійна мобільність | <ul style="list-style-type: none"> – інтелектуальний та культурний розвиток; – кращі умови праці і дозвілля; – більш високий соціальний статус; – висока конкурентоспроможність на ринку праці; – менший ризик безробіття; – більш високий рівень життя та життєві очікування; – розвиток незалежності і критичності мислення, упевненості в собі; – поліпшення середовища проживання, кола спілкування |
| для держави та суспільства | |
| <ul style="list-style-type: none"> – підвищення продуктивності праці та ефективності виробництва; – підвищення конкурентоспроможності національної економіки; – збільшення національного доходу і податкових відрахувань; – економічне зростання, поліпшення суспільного добробуту; – прискорення НТП; – більш висока гнучкість робочої сили; – більш високе споживання; – зменшення залежності від держави, бюджетних витрат | <ul style="list-style-type: none"> – зменшення рівня безробіття; – поліпшення рівня здоров’я населення; – підвищення активності громадян в суспільному житті; – збереження, примноження і передача національної культури, ідентичності; – підвищення загального освітнього і культурного рівня населення; – підвищення соціальної та професійної мобільності населення; – забезпечення соціальної стабільності і толерантності; – поліпшення політичної та правової культури населення; – розвиток науки; – поліпшення поведінки на ринках споживчих товарів; – поліпшення ефективності державного управління |
| для бізнесу | |
| <ul style="list-style-type: none"> – підвищення продуктивності праці та ефективності виробництва; – більш легке впровадження нових ідей і технологій; – зростання прибутку і зменшення браку при роботі; – підвищення технічного рівня | <ul style="list-style-type: none"> – поліпшення організаційної культури; – низький супротив змінам; – поліпшення соціально-трудових відносин, психологічного клімату; – поліпшення іміджу організації; – отримання додаткових вигод (участь в розробці освітніх програм, реклама) |

| |
|-------------------------------|
| виробництва, якості продукції |
|-------------------------------|

Державне фінансування, принципи, формули його надання можна розглядати у двох вимірах. У першому (інструменталістському) вимірі державне фінансування – це інструмент спрямування діяльності ВНЗ на досягнення встановлених пріоритетів та бажаних результатів, запровадження реформ. З іншого боку, рівень державного фінансування можна розглядати як рівень політичної підтримки галузі з боку держави, а динаміку його зміни – як стійкість чи пріоритетність такої підтримки. Рівень фінансування вищої освіти насамперед зумовлює результат і якість освітнього процесу, співпраці викладачів та студентів.

Принциповою особливістю освітньої політики в більшості розвинених країн у 60-х роках ХХ ст. стає пріоритетність фінансування освіти. Якщо в кінці ХІХ ст. розвинуті країни витрачали на освіту не більше 0,5% ВВП, то сьогодні не лише розвинуті країни, але і значна кількість країн, що розвиваються, інвестують в освітню сферу у 10-12 раз більше [234, с. 43]. Значною мірою цьому сприяли переконливі успіхи СРСР у галузі ядерних технологій, космічних досліджень й, звичайно ж, досягнення радянської системи вищої освіти. У цей період США починають використовувати їх, надаючи перевагу розвитку математичної та природничо-наукової освіти. Навіть більше, на думку Л. Антошкіної, саме радянський досвід сприяв «тому, що держави Заходу взяли на себе функції гаранта рівної доступності вищої освіти для різних соціальних прошарків населення» [21, с. 19]. Загалом друга половина ХХ ст. свідчить, що саме загострення глобальної конкуренції, прагнення зберегти провідні економічні та політичні позиції у світовому просторі чи подолати відставання, значною мірою ставали тим вирішальним імпульсом, який спонукав національні уряди вживати енергійних заходів щодо розширення, модернізації та поліпшення ефективності функціонування власних систем освіти. Відображенням стійкої політичної підтримки розвитку освітньої сфери, визнання її як національного пріоритету стало суттєве збільшення державних витрат на освіту у світовому масштабі, що особливо проявилось в розвинених країнах. Протягом 1960-1980-х рр. бюджетні витрати на освіту зросли більш як у 12 разів, а їх частка у ВВП підвищилася з 3,6% у 1960 р. до 5,7% на початку 1980-х рр. [515, с. 184]. Тоді ж в арсеналі освітньої політики як розвинених держав, так і тих, що розвиваються з'являється такий інструмент як планування розвитку освіти, що означає активізацію державного регулювання. Якщо у 1960 р. лише кілька розвинених країн використовували його, то вже через десятиліття (1970) плани та стратегії розвитку освіти використовували у якості інструменту державної політики 57 країн.

Політика доступності вищої освіти була домінуючою до 1980-х років практично в усіх розвинених країнах. Цьому сприяли й макроекономічні передумови: протягом 1960-1985 рр. в межах проведення кейнсіанської політики в західних країнах спостерігалася стійка тенденція зростання частки державних витрат стосовно ВВП, що забезпечувало експансію суспільного сектору в цілому і розширення доступності вищої освіти як одного з елементів соціальної політики. Проте, починаючи з середини 1980-х рр., у багатьох країнах зростання бюджетних асигнувань у цю галузь перестали встигати за попитом, що збільшувався.

Традиційно роль держави у фінансуванні, наданні послуг у сфері вищої освіти залежить від політичних та економічних обставин, які нині докорінно змінилися порівняно з початком ХХ ст. Країни, що розвиваються стрімко переходять від невеликих елітарних систем вищої освіти, успадкованих від колоніальних часів, до широкого охоплення нею молоді. Їх уряди неспроможні фінансувати цей процес, що призводить до зниження якості освіти. Більшість проблем, з якими зіштовхнулися традиційна система фінансування вищої освіти у промислово розвинутих країнах в останні десятиліття, пов'язано з різким розширенням притоку студентів у ВНЗ (масовізацією освіти) саме тоді, коли похитнулася віра суспільства в здатність освіти сприяти соціальному та

економічному розвитку. З одного боку, у західних країнах за останні 20 років фінансування вищої школи зросло у відносних цифрах. Так з 1980 по 1992 рр. частка ВВП, спрямована на вищу освіту, зросла в Канаді й Франції на 17%; у Данії й Угорщині – на 20%, Іспанії – на 40%, у Швеції – на 71%. Державне фінансування збільшилося і в абсолютних цифрах. Як свідчать дані Світового банку, державні витрати на освіту у світі за період із 1980 року по 1994 рік подвоїлись. У США та Канаді вони зросли на 103%, у Західній Європі – на 135%, у Південно-Східній Азії – на 200% [18, с. 87]. Але через значне зростання кількості студентів, що почалося у 70-ті рр. ХХ ст., фактично відбулося зниження державних витрат на одного студента. За останні 20 років студентські контингенти зросли в усіх провідних країнах світу: у США, Франції – у 3 рази (нині в США навчається понад 20 млн., а у Франції 3 млн. студентів), у Великій Британії та Ірландії – у 2,5 рази, в Німеччині, Японії – у 2 рази. У багатьох країнах обсяги державного фінансування або знизилися, або зростають повільніше, ніж чисельність студентів. Левова частка асигнувань виділяється під конкретні, часто короткотермінові проекти, ініціативи. Таким чином, виші змушені функціонувати в умовах нестабільного бюджету, що коливається в широких межах.

Разом із тим, досвід зарубіжних країн засвідчує, що згортання державного фінансування вищої освіти далеко не завжди є наслідком економічного спаду. У деяких провідних країнах Західної Європи, АТР, США та Канаді має місце цілеспрямована бюджетна політика скорочення бюджетних асигнувань на вищу освіту. Держава свідомо переглядає власні соціальні та фінансові зобов'язання перед вищою школою у бік самозабезпечення та перекладання частини витрат на прямих споживачів освітніх послуг – студентів та їх родини.

Нині хронічний бюджетний дефіцит, що став повсюдним явищем, який час від часу загострюється економічними кризами на глобальному, регіональному та національному рівнях, чинить тиск на державні системи соціального забезпечення. У цих умовах національним урядам не вистачає простору для політичного маневру при розподілі бюджетних ресурсів між галузями соціальної інфраструктури. Фактично уряди опинилися у ситуації гри з нульовою сумою: збільшення фінансування однієї соціальної програми (наприклад, вищої освіти та науки) може відбутися лише за рахунок зменшення асигнувань на іншу.

Теоретичною основою процесів модернізації у сфері вищої освіти в багатьох європейських країнах, у країнах Північної і Південної Америки у другій половині ХХ ст. стала теорія залежності від ресурсів. Ця теорія робить акцент на здатності організації до трансформації як керованого процесу, який зумовлений рівнем залежності від ресурсів. В рамках цієї теорії передбачається, що реакція організації на економічне стимулювання або обмеження носить раціональний характер, створюючи спрямовуючий та мобілізуючий ефекти. З одного боку, державне фінансування (його підвищення чи обмеження) забезпечує в умовах автономії мотивацію вишів слідувати у форваторі державної політики і виконувати визначені завдання, підвищуючи ефективність своєї діяльності та якість освіти. З іншого, скорочення державного фінансування викликає мобілізуючий імпульс для вишів, які прагнуть зберегти фінансову та операційну базу, активізують свої зусилля, спрямовані на пошук альтернативних джерел фінансування. Світова практика свідчить, що в результаті заміни адміністративно-правового регулювання на фінансово-правові механізми не лише не знижується ефективність урядової політики, а й покращується керованість всієї освітньої системи.

Подолання економічної та інституційної криз, у яких опинилася більшість європейських країн у 70-ті рр. ХХ ст., бачилось багатьом у поверненні до вільного ринку, у відродженні приватного інтересу та ініціативи, заснованих на конкурентному індивідуалізмі. Лібералізація і дерегуляції економічної та фінансової сфер, на думку ідеологів неолібералізму, повинні були стимулювати ріст конкуренції, зниження витрат виробництва і забезпечити більш гнучку

адаптація національної економіки до нових умов конкуренції на світовому ринку. Лібералізація і дерегуляція стали каталізаторами процесу загальної комерціалізації і використання логіки конкурентної боротьби і ринку в таких сферах, як культура, освіта, охорона здоров'я, соціальні послуги, тобто у тих сферах, які ще знедавна розглядалися як «суспільне благо». Через обмеженість бюджетних коштів і подорожчання соціальних послуг держава зараз змушена всіляко заохочувати вищу школу до пошуку нових джерел доходу, що можна розцінювати як часткову приватизацію її місії і функцій. Багато дослідників вбачають у цьому загрозу якщо не основам, то демократичним цінностям Заходу. На початку XXI ст. за даними ЮНЕСКО, у 29 країнах на частку альтернативних (приватних) джерел фінансування припадає понад 50% загального бюджету вищої школи, у 22-х країнах – від 25% до 50%, у 25 країнах – 10-25% і в 33 країнах – менше 10%.

У 1980-1990-х рр. модернізація державної системи освіти йшли у руслі загальної реформи держави загального добробуту, головними елементами якої стали децентралізація управління та автономія окремих соціальних і державних служб. Мета реформ – створення умов для більш ефективного використання наданих державою ресурсів і підвищення конкурентоздатності національних ВНЗ, у тому числі шляхом конкуренції між установами. На думку ідеологів неолібералізму, досягнення цих цілей можливе лише в умовах ринку та ринкових відносин у сфері освіти. У докладі Світового банку «Політика і стратегія у галузі освіти» (2005) стверджується, що логіка глобалізації диктує суттєве скорочення присутності держави у сфері освіти, оскільки державне управління залишає занадто мало місця для гнучкості, яка й може забезпечити конкурентоспроможність та необхідну якість освіти [621, с. 327]. Однак, попри це, сьогодні все гучніше лунають застереження про те, що якщо частка таких залучених фінансових ресурсів значно збільшується, держава може втратити контроль над системою, а вища освіта – перестати бути суспільним благом. А тому у абсолютній більшості європейських країн до ідеї ринково орієнтованих реформи вищої школи ставляться дуже обережно і максимум на що політики й освітяни погоджуються, то це часткова приватизація вищої школи з наголошенням на тому, що освіта, зокрема й вища є суспільним благом. Навіть у Великій Британії ринково орієнтовані реформи у сфері освіти уряду М. Тетчер зіштовхнулися з відвертим спротивом освітян, і в результаті не досягли первинно поставлених цілей й рівня якості освіти.

Водночас системи вищої освіти в Європі були реформовані останніми серед інших елементів соціальної інфраструктури. Протягом 1960-1980-х рр. взаємовідносини європейських урядів та сектору вищої освіти характеризувалися політичним та фінансовим патерналізмом. У більшості країн показники чисельності студентів та викладачів були основними показниками для отримання певного об'єму бюджетних асигнувань. Такі умови були досить комфортними для вишів, особливо їх керівництва. ВНЗ отримували бюджетні асигнування практично без будь-яких вимог відносно результативності і ефективності на основі узгодженого кількісного зростання показників на вході (більше студентів = більше викладачів = більше коштів). Наприкінці 1980-х р. на фоні невпинного зростання студентських контингентів та погіршення економічної ситуації стало зрозумілим, що існуючий стан державних фінансів не зможе задовольнити попит населення на вищу освіту, тобто система фінансового патерналізму себе вичерпала, стали потрібні зміни.

Паралельно з цим у середині 1980-х рр. країни Європейського Економічного Співтовариства почали програвати глобальну конкуренцію США. На початку XXI ст. загальні суспільні витрати на вищу школу у провідних країнах ЄС значно відстають від США. Так, Німеччина, скандинавські країни витрачають на вищу освіту 1,3-1,5% ВВП, Франція – 1,2%, Велика Британія, Італія та Іспанія – 0,8-1%. У цей ж час суспільні витрати США та Канади на вищу освіту знаходяться на рівні 2,5-3% ВВП. Результатом відставання стало зниження міжнародної конкурентоспроможності

європейської вищої школи. У щорічних рейтингах кращих вишів світу у десятку кращих входять лише британські Оксфорд та Кембридж, а жоден інший вуз ЄС не піднімається вище 20-го місця. На початку другого десятиріччя ХХІ ст. в умовах світової економічної кризи, яка у Західній Європі найбільш сильно вплинула на державні фінанси, національні системи вищої освіти провідних країн ЄС, головним джерелом фінансування яких залишається державне фінансування, ризикують ще більше відстати і втратити власні позиції на міжнародному ринку освіти. Так у доповіді щодо стану вищої освіти в ЄС, підготовленій Єврокомісією у 2010 р., констатується: «Тенденція збільшення недофінансування європейських університетів підриває їхні можливості із залучення найкращих студентів та викладачів, поліпшення наукової і викладацької діяльності. Із 3300 університетів Співтовариства лише два старовинні, імениті університети формують репутацію вищої освіти ЄС, решта потребує покращення якісних показників» [81, с. 50].

У зв'язку з цим на початку 1990-х рр. європейські уряди почали пошуки більш гнучких моделей та процедур фінансування, які б стимулювали ВНЗ рухатися і розвиватися в потрібному напрямі. Як результат, почалися зміни існуючих схем надання державного фінансування: були введені індикатори результатів діяльності, різноманітні рейтинги, підвищилась роль звітності у діяльності вузів, перш за все у використанні державних ресурсів. Першою такою концепцією реформування вищої освіти, що отримала назву новий менеджеризм, запровадила Велика Британія у 1980-х рр. за часів правління уряду консерваторів на чолі з М. Тетчер.

Ринкові трансформації у вищій освіті, що відбуваються під впливом поширення неоліберальних орієнтацій та глобалізації, змінюють не лише зміст освітніх програм, структуру вишів, їх відносини зі студентами, а й етос академічної праці. Безсумнівно є той факт, що за останні три десятиліття характер викладацької діяльності зазнав суттєвих змін. Внаслідок неоліберальних реформ академічна спільнота поступово пронизується новими організаційними схемами і цінностями, підпорядковуючись ринковим принципам конкуренції, продуктивності, якості, підзвітності. Водночас вона відчайдушно прагне зберегти виплекані століттями академічні права і свободи, професійну автономію. Наближення вишів до ринку змінило як вимоги до роботи викладачів, так і їх відносини зі студентами та академічним менеджментом.

Перш за все змінюються суспільні уявлення про академічну професію. Роль викладача починає все більше сприйматися як роль виробника освітніх послуг і все менше як вчителя, експерта у галузі знань. У зв'язку із цим взаємодія «викладач-студенти» почала конструюватися за схемою «постачальник-замовник (клієнт)». Це відобразилося у вимозі до викладачів враховувати потреби та думки студентів у своїй роботі, розробляти і викладати більш практично орієнтовані навчальні курси. Звичайною практикою стало проведення опитувань студентів та складання рейтингів викладачів, які у подальшому впливають на кар'єрне зростання.

Принципи конкуренції та продуктивності, які були запозичені з приватно-корпоративного сектору, значно вплинули на трудові відносини у вищій школі. З середини 1980-х рр. на Заході безстрокові та жорсткі умови зайнятості академічних працівників почали замінюватися системою контрактних відносин. Короткотермінові трудові угоди стали ефективним інструментом оптимізації бюджетних витрат і підвищення продуктивності діяльності викладачів. За допомогою контрактної системи керівництво вишів отримало змогу гнучко управляти кадровими ресурсами, швидко скорочувати та наймати викладачів, що зменшило їх академічну автономію.

Наслідком поширення логіки економічної ефективності у освітній сфері стало збільшення навчального навантаження викладачів та співвідношення викладач-студент. Протягом 1980-2000-х рр. це співвідношення в західних країнах зросло в середньому вдвічі. Змінилася і схема оплати праці викладачів. Якщо раніше її рівень залежав від наукового ступеня, посади і стажу роботи і

визначався централізовано для всієї системи вищої освіти або окремих типів вишів, то в останні десятиліття повсюдно спостерігається запровадження урядами гнучких схем фінансування в секторі, пов'язаних з результатами діяльності. Рівень заробітної плати викладачів значною мірою прив'язується до досягнення певних результатів та якості роботи: популярності навчальних курсів викладача, індексу цитування наукових праць, публікації у провідних наукових журналах, оцінки роботи викладача студентами тощо. Тим самим посилюється диференціація доходів викладачів не лише різних типів вишів, а й в межах одного ВНЗ чи навіть структурного підрозділу.

Зміни у функціонуванні вищої школи полягали у використанні практики бізнесу і зміни ролі держави в управлінні та фінансуванні сфери освіти, а також у стимулюванні ВНЗ до пошуку альтернативних фінансових джерел, що набуває особливого значення через постійне підвищення рівня споживання ресурсів, необхідних для забезпечення якості освіти. Відмова від жорсткого бюрократичного регулювання діяльності вищої школи призводить до того, що в останні роки багато університетів, отримав відносно фінансову самостійність, починають вводити плату за навчання, працювати за контрактом з окремими компаніями і органами влади різного рівня. Державна система фінансування вишів багатьох країн була переведена на контрактну основу. Фінансовий патронат у взаємовідносинах держави і вищої школи трансформувався у співпрацю на договірній основі. Першою контрактно-договірну систему запровадила у 1989 р. Франція.

На початку 1980-х рр. французька вища школа стала поступово відставати від основних конкурентів, відчувати негативні ефекти від політики розширення, яку послідовно провадили уряди у 1970-х рр. Різке розширення студентського контингенту країни викликало відставання рівня підготовки фахівців від вимог виробництва, падіння якості освіти, збільшення відсотку відсіяних протягом першого року навчання. Уряд соціалістів на чолі з Ф. Міттераном, який прийшов до влади у 1981 р., змушений був реагувати на це, почав чергову хвилю реформ. Вища школа мала бути модернізована так, щоб стати більш чутливою до потреб держави та бізнесу та продуктивною в академічному вимірі. 26 січня 1984 р. парламент прийняв новий закон про вищу освіту, запропонований міністром освіти А. Саварі [217, с. 234]. Стратегія децентралізації, що містилася в цьому законі, передбачала не лише розширення адміністративної, фінансової та академічної автономії вишів, а й запровадження гнучких форм відносин вишів та держави задля наближення результатів їх діяльності до потреб суспільного розвитку та місцевих громад. Одним з таких гнучких управлінських механізмів стала контрактна система. Спочатку у 1984 р. система контрактів була введена в секторі досліджень, а з 1990 р. поширилася на освітню діяльність вишів. Запровадження політики контрактів між державою та ВНЗ фіксувалося міністерським циркуляром від 24 травня 1989 р.

Контрактно-договірна система, замінивши жорстке адміністрування, зарекомендувала себе ефективним інструментом діалогу між державою і ВНЗ, дозволяючи успішно гармонізувати загальнонаціональні цілі та регіональні потреби освіти, планувати розвиток вишів. Університети беруть на себе зобов'язання щодо досягнення певних цілей у навчанні й наукових дослідженнях на протязі 3-4 років, а уряд в обмін на це надає гарантії забезпечити безперервне фінансування на відповідний період. Також обговорюються можливі бюджетні бонуси за виконання додаткових завдань (трансфер технологій, міжнародне співробітництво та ін.). Кожен ВНЗ у Франції підписує два контракти на чотири роки: один для інституційного розвитку та навчання, другий – для сектору НДДКР. Певний час фінансування навчання та НДДКР та укладання контрактів з цього приводу були самостійними процесами, однак вже з 1994 р. контракти між міністерством освіти і дослідницькими підрозділами, з однієї сторони, і ВНЗ в цілому, з іншої, стали взаємопов'язаними. Це злиття значно покращило узгодженість університетської системи. Хоча й нині НДДКР і

навчання в вузах фінансуються окремими траншами. Проекти розвитку передаються вузівським керівництвом в департамент академічної політики профільного міністерства, яке, оцінивши їх, починає переговори з ВНЗ. Інститутський контракт дає ВНЗ можливість отримати додаткове фінансування в розмірі 15% від свого бюджету за умови виконання додаткових завдань та показників. Після укладання контракту, фахівці з міністерства освіти починають відстежувати, наскільки витрати ресурсів відповідають зазначеним у контракті зобов'язанням. Через два роки проводиться внутрішня перевірка, а потім починається підготовка наступного стратегічного плану. Метою контрактної політики є, з одного боку, забезпечення вишам необхідних умов роботи на тривалий термін, а з іншого – спрямування їх діяльності у необхідний для держави напрямок. Така політика змушує виші знаходити засоби для досягнення цілей, завдань, визначених державою на основі аналізу потреб та пріоритетів національної економіки. Контрактна-договірна система, запроваджуючи показники і індикатори для виміру результатів, тим самим пов'язує фінансування з досягнутими результатами.

На початку XXI ст. інший вдалий приклад втілення контрактно-договірної системи державного фінансування вузів подають країни Північної Європи, де існуюча у межах соціально-економічних відносин система соціального партнерства почала проникати у суміжні сфери. У цих країнах ідеї партнерства проявилися передусім у фінансуванні вищої освіти. Нові договірні схеми у вищій освіті з'явилися внаслідок усвідомлення політичними та діловими колами скандинавських країн того, що для підвищення ефективності діяльності вищої школи потрібно збільшити вільний простір для керівництва ВНЗ та зменшити вплив державного адміністрування. У цьому разі держава свідомо зменшує об'єми політичного втручання у функціонування ВНЗ, розглядаючи їх як партнерів і покладаючись на договірну основу.

Другою причиною появи цих схем є бажання уряду підвищити ефективність витрачання бюджетних асигнувань на освіту. Таким чином, через договірну систему відносин суспільство посилило відповідальність ВНЗ, не порушивши академічної автономії. ВНЗ отримали можливість самостійно визначати шляхи досягнення поставлених цілей, але досить сильно обмежені в їх постановці. Ці схеми можуть приймати різні форми, однак загальна тенденція зводиться до вузького розуміння договору як чисто формальної, зафіксованої економічної угоди, яка визначає відносини між двома сторонами з точки зору завдань, процедур та результатів. Ці угоди носять кількісний характер, в них жорстко обговорюються різні показники – чисельність випускників, зданих екзаменів й отриманих залікових одиниць, особлива увага приділяється ефективності. Останнім часом, щоб посилити якісний бік договорів, до них включають такі показники, як якість та кількість наукової продукції, чисельність іноземних студентів та розвиток НДДКР.

У Данії фінансова незалежність ВНЗ стала укріплюватися у 1990-ті рр. У ці роки була модернізована система фінансування вищої школи: від постатейного фінансування ВНЗ перейшли до єдиних грантів. Нова система бюджетування була орієнтована скоріше на результати, ніж на вкладення. Укладання перших двосторонніх «договорів про розвиток» було розпочато у 2000 р. Університети ведуть переговори щодо цих договорів з міністерством, яке визначає їх завдання в області викладання та досліджень. Формально укладання договорів носить добровільний характер, але всі ВНЗ забажали взяти участь у цьому починанні. Основою переговорів слугують пропозиції ВНЗ по цілям і завданням. Між договорами й фінансуванням не існує прямого зв'язку, однак це не означає, що договори не мають ніяких наслідків для фінансування [514, с. 35]. Договірну систему слід розглядати як частину загальної системи регулювання й фінансування. Зокрема, у ході реалізації договорів була поширена у практику система чотирирічних університетських бюджетів, що розраховуються за стабільними формулами. У Данії договори можна вважати, скоріше засобом

досягнення консенсусу між сторонами, а переговори між міністерством та ВНЗ сприяють тому, щоб були враховані інтереси обох сторін.

У Швеції Закон про вищу освіту та Королівський указ про вищу освіту, прийняті в 1993 р., зменшили урядове втручання і призвели до децентралізації процесів прийняття рішень у сфері вищої освіти. У ході реформи уряд, визначивши цілі, напрямки, переважно фінансового характеру, надавав ВНЗ можливість самостійно приймати рішення про орієнтацію освітніх програм. Була створена нова система фінансування, заснована на освітніх завданнях, що визначаються у ході переговорів між міністерством та ВНЗ. За результатами переговорів укладаються договори, в яких у загальному виді оговорені цілі та завдання ВНЗ на наступні три роки. Договори визначають наступні показники для ВНЗ: 1) число залікових одиниць, які ВНЗ зобов'язаний забезпечити; 2) загальну чисельність «еквівалентно-денних» студентів; 3) галузі навчання, в яких чисельність студентів буде рости чи зменшуватися; 4) напрямки підготовки, на яких необхідно буде збільшити частку студентів чоловічої або жіночої статі; 5) необхідність підготовки й надання щорічного звіту й перегляду договору в контексті його результатів; 6) спеціальні завдання [560, с. 84]. У Швеції договірні відносини між ВНЗ і державою ставлять фінансування в пряму залежність від виконання договірних зобов'язань.

У Фінляндії договірна система була введена у практику відносин держави та системи освіти у 1998 р. Міністерство оговорює з кожним ВНЗ його цілі та завдання та необхідні для цього фонди на трирічний період. Фонди надаються без постатейного розподілу, й ВНЗ розподіляє кошти самостійно. Звітність та системи оцінки є важливими елементами у договірних відносинах. Щорічно ВНЗ надають у міністерство звіт про свої досягнення, а статистичні данні – в державну базу даних [235, с. 89]. Договори вважаються найбільш важливими механізмами зв'язку між урядом та ВНЗ в процесі розстановки пріоритетів на наступні 3-4 роки. У Фінляндії, як і у Швеції, також існує пряма залежність між фінансуванням та виконанням договірних зобов'язань. Крім того, договір дозволяє покласти на ВНЗ відповідальність за виконання оговорених цілей.

У 2009-2010 рр. федеральний уряд Австралії провів реформу системи державного фінансування університетів, запровадивши систему контрактних відносин між ВНЗ та державою у вигляді трьохрічних угод, орієнтованих на досягнення місії (mission-based compacts) [559, с. 133]. Стрижневою ідеєю запровадження цих угод є перехід до фінансування ВНЗ за результатами їх діяльності. Угоди мають чітко прописані цілі та індикатори. Серед трьох категорій індикаторів: 1) залучення та соціальна роль, 2) оцінка якості освіти студентами; 3) навчальні результати – лише перша категорія, яка включає а) відсоток студентів-бакалаврів з малозабезпечених родин та б) відсоток студентів-бакалаврів з сільських та віддалених територій, корінних мешканців, інвалідів, має кількісні показники, які необхідно досягти, що відображало їх пріоритетність для освітньої політики уряду лейбористів. У випадку досягнення позитивних результатів ВНЗ отримує від держави бонус у розмірі 2,5% від розміру бюджетних асигнувань на викладання та навчання. Освітнім планом дій на 2010-2014 рр. на цілі було передбачено \$680 млн., а у плані до 2019 р. були закладені на ці цілі понад \$800 млн.

Таким чином, договірні відносини у вищій освіті, як засвідчує зарубіжний досвід, сприяють укріпленню традиційно близьких відносин між державою та вишами, і вже обумовили значні зміни в парадигмах вищої освіти. Важливими елементами підготовки договорів є переговори й консенсус, що сприяють взаємній довірі. З довгострокової точки зору договори можуть стати механізмом, який дозволить зменшити адміністративний, економічний тягар утримання декількох систем оцінки та звітності. Ще однією перевагою є тривалий строк дії договору, завдяки чому ВНЗ отримують можливість мислити стратегічно, маючи певний гарантований дохід. Загалом

контрактно-договірна система стала ефективним інструментом переходу у фінансуванні вишів від фінансування за витратами (під інституційну структуру) до моделі фінансування за результатами діяльності. Привабливість цієї системи для уряду пояснюється її перевагами – зменшенням рівня неефективного управління бюджетними ресурсами, підвищенням продуктивності діяльності, збереженням контролю за вектором розвитку вищої школи.

Намагаючись отримати міжнародну конкурентну перевагу, уряди стимулюють встановлення більш тісних зв'язків між бізнесом і вищою школою. Європейські університети, що заохочуються національними урядами (особливо у Великій Британії та Франції) до самостійного створення більш прибуткових, ніж вони самі, підприємств, знайшли у світі бізнесу безліч моделей, що дають змогу створити нові прибуткові потоки [601, с. 83]. Використання ринкової практики сприяло підвищенню ефективності діяльності освітнього сектору, однак воно погано узгоджується з історичними традиціями європейської освіти і ідеологічною прихильністю європейців цінностям держави суспільного добробуту.

Можна стверджувати, що процеси комерціалізації вищої освіти у Західній Європі не набули таких великих масштабів, як у Латинській Америці, Східній Європі чи Східній Азії. Ліві уряди в країнах ЄС, відстоюючи концепцію рівних можливостей та уявлення про вищу освіту як суспільне благо, як правило, схильні до згортання практик комерціалізації вищої школи. Праві ж уряди, відчуваючи непопулярність таких освітніх реформ, спротив академічної спільноти, як правило, прагнуть модернізувати систему державного фінансування вишів, не змінюючи співвідношення державних та приватних ресурсів, провідної ролі держави у системі вищої освіти. Навіть у Великій Британії, система вищої освіти якої зазнала найбільшого впливу неоліберальних реформ, державне фінансування наприкінці 2010-х рр. складало до 30% бюджетів вишів на викладання і до 50-60% бюджету на дослідження.

Під тиском міжнародних організацій і глобалізації світової економіки латиноамериканські і азійські країни, а також ряд країн з перехідною економікою пішли шляхом розвитку приватного сектору у сфері освіти. Зіштовхнувшись з бюджетним дефіцитом і ростом соціальним витрат, багато країн з різними рівнями розвитку намагаються обмежити ріст державного фінансування освіти загалом і вищої освіти зокрема. Загострення фінансових проблем підштовхує до прийняття непопулярних рішень щодо часткового перекидання витрат на плечі споживачів послуг системи освіти. Однак у світовому масштабі цей перерозподіл освітніх витрат між державою та учнями поки носить обмежений характер, хоча у вищій освіті він проявився найбільше. Плата за навчання була запроваджена у країнах, у яких вона була відсутня або вибірковою (у Китаї в 1997 р., Великій Британії в 1998 р., Австрії у 2001 р.).

Сильні позиції противників встановлення плати за навчання у Франції певною мірою пояснюють її слабкий ріст в цій країні з середини 1980-х рр. У деяких країнах, наприклад у Португалії і Ірландії, спостерігалось скорочення масштабів платного навчання в результаті зміни більшості, що знаходиться при владі [628, с. 92]. За межами Європи спостерігається загальна тенденція до підвищення плати за навчання, особливо в Латинській Америці та Індії. Дуже часто до введення платної освіти призводить зміна політичного режиму чи його лібералізація, як це відбулося, наприклад, у КНР. У Китаї плата за навчання була введена у 1997 р., а вже через рік ця стаття доходів перевищила 13% від сукупного фінансування китайських ВНЗ. У середині 2010-х рр. частка плати за навчання у вузівських бюджетах збільшилася до 35%. Деякі країни (наприклад, Індія) пішли більш довгим шляхом, обравши практику вибіркової оплати, з тим щоб вирівняти витрати, забезпечуючи безкоштовне навчання для деяких категорій або більшості студентів.

В останні 20 років склалися різні підходи до формування бюджетних відносин між державою і вищою освітою. При всієї безлічі підходів, методів, механізмів фінансування можна виокремити три основні моделі бюджетної політики у сфері вищої школи. Слід зазначити, що ці моделі є швидше результатом теоретизування і у чистому вигляді вони не зустрічаються.

Модель фінансування вищої школи, що орієнтується на вільний ринок. Теоретичною базою цієї моделі є неолібералізм, теорія і практика якого ґрунтуються на працях М. Фрідмена, Ф. Чаба, Т. Мое. Ця «найбільш ринкова» модель отримала поширення переважно за межами континентальної Європи – в США, Японії, Австралії, Нові Зеландії, Південній Кореї, ПАР, у Великій Британії. У цій моделі перевага віддається свідомому обмеженню державних витрат на освіту, мінімізації фінансових зобов'язань держави щодо вищої освіти [225, с. 14]. Така політика є результатом корінної трансформації політичної ідеології, що спирається на скорочення сфери публічної відповідальності і перекладення всіх ризиків на індивіда. Ринок вищої освіти створюється з наміром сприяти більш ефективному розподілу ресурсів, чому й має допомогти конкуренція між значним числом покупців та продавців в даній області: попит студентів та їх батьків на вищу освіту задовольняється вузами, що пропонують навчальні місця.

Політика «ринкової орієнтації», що передбачає провідну роль ринку в розподілі ресурсів і визначенні напрямів розвитку науки, техніки, вищої школи. Така політика зорієнтована на обмеження ролі держави в стимулюванні фундаментальних досліджень, створенні сприятливого економічного клімату для нововведень, скорочення прямої участі держави у фінансуванні вищої школи та НДДКР, а також на зменшення прямих форм регулювання, які заважають стимулюванню ринкової ініціативи та ефективній перебудові ринку досліджень та освітніх послуг. Цей тип політики був пріоритетним у США, ФРН, Японії з середини 1970-х рр., а на початку 1980-х рр. поворот до неї здійснила більшість розвинутих країн. Це було викликано тим, що внаслідок «студентського буму» у 1960-1970-х рр. розміри бюджетів цих країн вже не дозволяли повністю фінансувати всі потреби вищої школи. Тому було прийнято політичне рішення щодо залучення приватного сектора та переорієнтації державного управління вищою освітою з прямих на непрямі методи регулювання. Одним з нових непрямих методів регулювання вищої освіти у країнах Заходу стала поява національного освітнього стандарту, що було новацією у освітній сфері.

Посилення національної конкурентоспроможності, зокрема і національної вищої школи, на думку прихильників цієї моделі, вимагає підвищення ефективності соціальної організації і, відповідно, відмови від кейнсіанської концепції державного регулювання, трансформації держави загального добробуту. Дана модель змушує ВНЗ ставати суб'єктом ринку. Прихильники цієї моделі акцентують увагу на вигодах, отриманих від вищої освіти, спираючись при цьому на теорії «людського капіталу» та «безквіткового пасажиру». Згідно цієї теорії, капіталом, створюваним у вищій школі, користуються люди, що отримали диплом про вищу освіту. Набуті за час навчання культурні та професійні навички відрізняють їх від малокваліфікованих людей і забезпечують їм більш високі доходи та соціальний статус. Фінансове забезпечення вищої школи здійснюється за рахунок всього суспільства (платники податків), а доступ до вищої освіти і вигоди від неї обмежені. Найбільш бідні і малокваліфіковані сплачують пропорційно більше податків, ніж багаті, але користуються благами, створеними за рахунок цих податків, найменшою мірою. Статистика свідчить, що у соціальному складі сучасного студентства все ще переважають вихідці з середнього та вищого класу, які в принципі в змозі оплачувати своє навчання. У цих умовах навчання за державний кошт для них перетворюється на приховане державне субсидіювання [96, с. 93]. Через це несправедливо покладати на суспільство основні затрати з фінансування цього рівня освіти. Для виключення можливості отримання вигоди з високого позитивного ефекту від отримання

вищої освіти не слід допускати в цю сферу «безквиткових пасажирів». Спираючись на цю позицію, прихильники цієї моделі обґрунтовують необхідність обмеження державних витрат і розширення практики використання власних фінансових засобів студентів на навчання. Вища школа повинна навчитися заробляти. Через цю ідеологічну позицію таку модель бюджетної політики у сфері вищої освіти дуже часто називають політикою «академічного капіталізму».

Збільшення альтернативних державним фінансам коштів передбачає побудову відповідної системи взаємовідносин між вищою школою і державою. ВНЗ стає більш децентралізованою автономною структурою, яка надає освітні послуги і діє за ринковими законами. При цьому автономні ВНЗ у якості виробника освітніх послуг самі несуть відповідальність за свої дії на ринку в умовах конкуренції і за реалізацію освітнього продукту споживачам з максимальним прибутком. Уряди, що сповідують таку модель бюджетної політики у сфері вищої освіти, підтримують політику підвищення юридичної незалежності вищої школи від держави. Це виражається перш за все в передачі коштів державного, регіонального і муніципального бюджетів під відповідальність вузів і в свою чергу супроводжується жорстким контролем за використанням бюджетних та позабюджетних коштів з боку владних структур. Фінансування вищої школи за цієї моделі має залежати від результатів діяльності, на відміну від традиційного механізму, що орієнтується на затрати. Разом з тим, зменшення державних фінансових зобов'язань перед вищою школою суттєво обмежує стартові рівні можливості для різних соціальних прошарків. При цьому важливим елементом забезпечення рівних можливостей розглядається розвиток системи освітніх ваучерів, освітніх кредитів, грантів тощо.

Антиринкова модель, орієнтована на блокування ринкових відносин у сфері вищої освіти. Ця модель бюджетної політики орієнтується на головну роль держави у фінансуванні вищої школи. Теоретична база цієї моделі розроблена дослідницьким інститутом профспілок Європи (Брюссель) і дослідницьким центром профспілок працівників освіти Німеччини [225, с. 15]. У відповідності з цією моделлю освіта повинна забезпечувати всебічний розвиток індивідів, бути піклуванням всього суспільства і бути вільною від домінуючого впливу великого бізнесу. Як стверджує норвезький дослідник Т. Хюсен, вища школа має бути великим суспільним «вирівнювачем», інституцією, яка долає диспропорції суспільного розвитку. Для подальшого розвитку добробуту держава повинна взяти на себе всю відповідальність за фінансування освіти, збільшуючи державні витрати, спрямовані на освіту за рахунок підвищення рівня оподаткування, перш за все корпоративних структур. Провідна роль держави у фінансуванні вищої школи визначається необхідністю забезпечення 1) оптимального розміру та параметрів діяльності системи вищої освіти (досягнення макроефективності); 2) врахування інтересів та потреб держави, суспільства, роботодавців у діяльності вишів (досягнення мікроефективності); 3) доступності вищої освіти для всіх соціальних верств (соціальної справедливості).

Якщо неоліберальні підходи спираються на ідею особистої користі для індивіда від отримання вищої освіти, то прихильники цієї моделі бюджетної політики акцентують увагу на концепцію суспільної користі, яка відображає опосередковані вигоди всього суспільства від отримання вищої освіти конкретним індивідом. На їх думку, саме по собі прирощення знань та вмінь не може бути підставою для стягнення з індивіда плати за навчання, оскільки корисні економічні та соціальні ефекти від їх застосування (прибуток від освіти) створюються поза самою освітньою сферою. Ці ефекти не відображаються під час навчання, а проявляються вже у зовнішньому середовищі як: 1) особистий дохід дипломованого фахівця, отриманий ним на ринку праці; 2) поліпшення продуктивності та якості роботи підприємства чи установи, яка прийняла на роботу фахівця з вищою освітою; 3) підвищення мобільності фахівця на ринку праці. Отримати

прибуток від отримання вищої освіти індивід може лише у процесі суспільного виробництва, приймаючи у ньому активну та продуктивну участь. У свою чергу підвищення рівня знань та професійної кваліфікації позитивно впливає на темпи економічного росту та конкурентоздатність всієї країни, підвищуючи суспільний добробут, а тому має бути пріоритетом для держави.

При цьому основний аспект державної політики фінансування освіти полягає у забезпеченні не тільки соціальної справедливості, рівності початкових можливостей для тих, хто навчається, але також їх кінцевих результатів за рахунок високої якості освітнього процесу. З цією метою у даній моделі пропонується збільшення чисельності викладацького складу і ріст його заробітної плати, підвищення стипендій студентів, покращення рівня матеріально-технічної бази, інформаційного забезпечення вузів, що потребує значних фінансових вкладень з боку держави. Викладачі, які розглядаються як державні агенти, як правило, мають статус державних службовців. У свою чергу можливості збільшення державної фінансової підтримки вищої освіти залежать від розмірів ВВП, пріоритетів бюджетної і соціальної політики держави, виражених через відповідні розміри бюджетних витрат на освіту. Ця модель використовується більшістю країн Західної Європи (Норвегія, Ісландія, Австрія, Данія, Фінляндія, Швеція, Франція, Греція, Люксембург, Швейцарія, Німеччина) та частково у КНР. Модель закрита для будь-якої приватизації навчальних закладів. Так, наприклад, у Фінляндії, Швеції та Швейцарії, а з 2008 р. в Угорщині введення плати за навчання заборонено конституцією. Наприклад, у скандинавських країнах проблема плати за навчання не виникає та не обговорюється, оскільки безкоштовна вища освіта у цих націях входить до пакету суспільного добробуту, за що громадяни сплачують високі податки. Франція та Німеччина з соціальних та політичних міркувань не впроваджують плату за навчання, обмежуючись введенням плати за супутні послуги для студентів (проживання у гуртожитках, медичне обслуговування), які традиційно були безкоштовними. Хоча, наприклад, в Німеччині Конституційний суд ще у 2005 р. легітимізував можливість введення плати за навчання, визнавши неконституційним положення Рамкового закону про вищу освіту щодо безкоштовності навчання і надавши землям право самостійно встановлювати розмір плати за навчання. Платним у цих країнах є й здобуття другої вищої освіти.

Модель бюджетної політики, заснована на принципах державного ринку. Теоретичною базою моделі служить концепція гуманного капіталізму і активної держави, розроблена Дж. Шумпетером, Дж. Гідденсом, У. Ромбахом і Х. Маєром. Прихильники цієї моделі вважають, що фінансування освіти має забезпечувати не результати діяльності вищої школи, а гарантовані рівні стартові можливості для всіх, хто вчиться. Фінансування вишів повинно здійснюватися через посилення орієнтації їх освітнього продукту на споживача. Держава намагається у межах системи вищої освіти створити конкуренції між державними вишами на квазіринку освітніх послуг. При збереженні об'ємів державного фінансування освіти перевага віддається підвищенню вкладень студентів і зацікавлених в їх навчанні осіб. Модель відкрита для часткової приватизації системи вищої освіти і укладання договорів на підготовку студентів з юридичними особами.

Прихильники такого підходу вважають, що хоча освіта є суспільним благом, але за отримані від суспільства блага треба платити. Крім того вважається, що переваги і користь, які отримуються окремою особистістю від вищої освіти набагато вищі, ніж користь суспільства від цього. На індивідуальному рівні студент отримує від вищої освіти ряд переваг: з одного боку, це підвищення культурного та інтелектуального рівня (його важко виміряти), а з іншого – це перевага в плані доходу. Модель також характеризується особистою відповідальністю студента і допомогою державних вузів індивідам в їх навчанні і побудові кар'єри. При цьому стратегія фінансування освіти будується не на зниженні загальних державних витрат на освіту, а на інвестуванні

державних коштів у вирішення ключових завдань освіти і на залучення всіх приватних споживачів до фінансування освіти. Така модель бюджетної політики обрана Канадою і низкою європейських країн (Велика Британія за урядування лейбористів, Бельгія, Іспанія, Італія, Угорщина, Україна, Росія). Відповідна політика передбачає створення рівних можливостей для всіх на вході в систему вищої освіти, але не на виході [431, с. 34]. Так, наприклад, керуючись цією моделлю, лейбористський уряд Т. Блера у 1997 р. зробив навчання у британських вузах повністю платним. Водночас для забезпечення доступності була запроваджена гнучка схема оплати навчання, що включає як студентські позики, повернення яких починається вже після закінчення вузу, так і можливість передоплати навчання.

На пострадянському просторі в умовах посткомуністичних трансформацій більшість країн обрали саме цю модель. Уряди новопосталих національних держав (Росії та України), адаптуючи власні системи вищої освіти до вимог сучасності, прагнули зберегти контроль над ними. Результатом цього стало формування «гібридних» систем вищої освіти, для яких характерні помірна централізація управління та фінансування, домінування державного сектору, значний рівень його комерціалізації з одночасним функціонуванням приватного сектору, що виконує допоміжну роль, збереження часткової фінансової підтримки студентів.

За наявності значних розбіжностей у поглядах на проблеми фінансування та природу освіти прихильники розглянутих моделей сходяться в одному: людський і соціальний капітал в сучасних умовах, гострій міжнародній конкуренції країн є стратегічно важливим джерелом добробуту нації. Держава буде продовжувати грати провідну роль, оскільки илше вона як гарант суспільного блага, може гарантувати надання рівних освітніх можливостей для представників різних соціальних прошарків і національно-територіальних груп населення.

3.4. Міжнародна інтеграція у сфері вищої освіти як детермінанта модернізації на Заході

На початку XXI ст. у багатьох країнах і регіонах світу відбуваються інтеграційні процеси у сфері освіти. Це зумовлено тим, що національна система освіти повинна орієнтуватися не просто на підготовку кваліфікованих кадрів для розвитку економіки, а на підготовку кадрів, які поряд з цією важливою метою також забезпечуватимуть конкурентоспроможність країни в глобальному середовищі і які спроможні працювати в умовах інтегрованих регіональних ринків праці.

Інтеграція у сфері вищої освіти – нове явище, що характеризує регіональні політичні та економічні процеси у Європі, Латинській Америці та Північній Америці. Вона є органічним елементом лібералізації економіки, зовнішньоекономічних зв'язків, процесу формування нових геополітичних і економічних угруповань на регіональному та субрегіональному рівнях. У цьому контексті доцільно згадати, що саме економічна інтеграція є підґрунтям для соціальної інтеграції взагалі й у сфері освіти зокрема.

Уже понад півстоліття тривають зусилля країн європейського континенту створити Об'єднану Європу зі спільними цінностями свободи, демократії, правової держави, соціальної справедливості, толерантного ставлення до різних культурних надбань і багатоманітної спадщини її народів. Мова йде не тільки про подолання відмінностей й бар'єрів в економічній та фінансовій сферах та створення єдиного економічного простору, але також і про формування у громадян Євросоюзу відчуття приналежності до єдиної європейської спільноти. Важлива роль у процесі формування європейської ідентичності належить системі освіти, яка покликана готувати молоде покоління європейців до життя в рамках об'єднаної Європи.

Історія розвитку європейської освіти свідчить про те, що сьогодні в Європі можна говорити не стільки про інтернаціоналізацію освіти, скільки про реінтернаціоналізацію, про повернення до традицій середньовічної європейської культури. Єдиний культурний простір Європи сформувався в Середньовіччя багато в чому завдяки вищій освіті. Розвиток середньовічної університетської моделі сприяв виникненню своєрідної інтернаціональної, космополітичної загальноєвропейської верстви вчених зі своїм способом життя, інтенсивними та міцними контактами, що не залежали від відстаней та державних кордонів. Національні держави отримали владу над системою вищої освіти тільки в умовах культури суспільства модерну, але й тоді для академічного співтовариства в більшій мірі, ніж для інших професійних груп було характерно прагнення до інтернаціоналізації. Тому, незважаючи на формування в XIX-XX ст. національних освітніх систем і обмеженість міжнародних зв'язків ВНЗ, універсальний характер пізнання й розвитку вищої освіти зберігався як елемент європейської культури. Як з цього приводу відзначає французький вчений та громадський діяч Д. де Вільпен, «визначальною передумовою формування європейців як певної культурно цілісної спільноти, у межах якої, однак, зберігається національна, культурна, політична самобутність європейських націй, була їх мобільність, а рушійними силами цього процесу від часів середньовіччя виступали торгівля й освіта, які уособлювалися ярмарками й університетами. Тому університетська освіта, наука є невід'ємним фактором формування та розвитку європейської інтеграції» [221, с. 53].

Сучасний інтеграційний європейський процес, пройшовши послідовно такі стадії, як митний союз, спільний ринок, валютно-економічний союз, політична інтеграція, наблизився до створення конфедерації. Сьогодні підкреслюється, що для досягнення цілей інтеграції та розвитку Єдиної Європи не підходить «метод плавильного котла», який знищує національну культурну своєрідність як великих європейських країн, так зовсім маленьких держав. Принципи мультикультуралізму громадянського суспільства, засновані на європейській культурній традиції,

сприяли формуванню потужного об'єднання – Європейського Союзу. ЄС має унікальні риси, що якісно відрізняють його від всіх інших міжнародних організацій, які є продуктом інтернаціоналізації світових господарських зв'язків. Якщо основою європейської інтеграції є інтернаціоналізація західноєвропейської економіки, то в ідеологічному сенсі її стимулятором залишається «європейська ідея». Тому ЄС – це не просто спільна економіка, це також спільне право, спільні інститути й політика в умовах збереження національної культурної своєрідності.

Традиційно інтеграційні процеси в європейській вищій школі пов'язуються і асоціюються з Болонським процесом. 25 травня 1998 р. у Парижі під час урочистого святкування 800-річного ювілею найстарішого французького університету – Сорбонни міністри освіти чотирьох провідних країн ЄС – Франції, Німеччини, Італії та Великої Британії – підписали спільну декларацію. Сорбоннська декларація з гармонізації архітектури європейської системи вищої освіти містить визнання прихильності країн справі інтернаціоналізації через поступову уніфікацію дипломів, ступенів і освітніх циклів і таким чином підводить теоретичну базу для створення реального «єдиного простору європейської вищої освіти». Сорбоннська декларація відображала прагнення створити в Європі не тільки загальну валютну, банківську та економічну системи, а й єдиний масив знань, який мав би надійну інтелектуальну, культурну, соціальну і технічну основи.

У червні 1999 р. Сорбоннська декларація стала основною темою на зустрічі ректорів і міністрів освіти європейських країн в Болоньї, завдяки чому з'явилася Болонська декларація від 19 червня 1999 р. Прийняття цього документу переслідувало наступні дві цілі: 1) підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти у світовому вимірі; 2) збільшення мобільності студентів і робочої сили в рамках об'єднаної Європи [69, с. 88]. Стратегічною метою Болонського процесу стало формування Європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area, ЕНЕА), який би ґрунтувався на спільності принципів функціонування систем вищої освіти країн-учасниць. Для досягнення цієї мети були сформульовані наступні завдання:

- 1) формування системи загальноновизнаних і зрозумілих освітньо-професійних кваліфікацій та наукових ступенів, використання механізмів, що забезпечать співставність документів про вищу освіту, зокрема європейського додатку до диплому, прийняття Європейської та національної рамок кваліфікацій;
- 2) перехід на двоциклову систему навчання «бакалавр-магістр». Перший цикл (бакалавріат) повинен готувати студентів до використання своїх знань та навичок на ринку праці; другий (магістратура) – для управлінської та академічної роботи. Пропонується ввести два цикли навчання за формулою 3+2. Після Берлінської конференції 2003 р. міністрів освіти країн-учасниць до них був доданий третій цикл – докторантура, а схема отримала остаточний вигляд «бакалавр-магістр-PhD» за формулою 3+2+3;
- 3) впровадження європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) як дієвого засобу підтримки загальноєвропейської студентської мобільності, що представляє собою єдину систему обліку навчального навантаження студентів у країнах-учасницях, здатну працювати в межах концепції «навчання протягом усього життя»;
- 4) активізація академічної мобільності, яка передбачає підтримку на європейському та національному рівні програм студентської мобільності, зарубіжного стажування викладачів і дослідників, спільних освітніх проектів;
- 5) сприяння європейському співробітництву в забезпеченні якості освіти – розробка подібних критеріїв, стандартів і методологій оцінки якості освіти. Передбачається створення мережі загальноєвропейських та національних незалежних акредитаційних агентств;

б) підвищення привабливості європейської системи вищої освіти. Введення загальноєвропейської системи гарантії якості освіти, ECTS, узгодженої системи кваліфікацій та ступенів, зміни національних законодавчих актів у сфері працевлаштування іноземців розглядаються як інструменти залучення в Європу більшої кількості студентів з інших регіонів світу. Спільні кваліфікації, дипломи та прозорі системи оцінки якості вищої освіти мають зробити європейський простір вищої освіти зрозумілим та привабливим для студентів з неєвропейських країн.

У червні 1999 р. Болонську декларацію підписали 29 міністрів освіти європейських країн. Обидві декларації мають спільну політичну мету. Формально вона декларується як створення до 2010 р. спільного простору вищої освіти в Європі на основі узгодження та гармонізації освітнього законодавства, структури освітніх рівнів та ступенів, загальних вимог та стандартів національних систем вищої освіти.

Фактично ж, головна мета процесу інтеграції – консолідація зусиль академічної спільноти й національних урядів європейських країн для підвищення конкурентоспроможності європейської вищої школи у світовому вимірі, яка останні 15-20 років поступається системі вищої освіти США. На початку XXI ст. Європа дедалі більше поступається США у боротьбі за студентів, викладачів, дослідників і суспільні ресурси, вкладені в систему вищої освіти і НДДКР, що вже само по собі диктує необхідність об'єднання зусиль у цих сферах. Сьогодні політичні, бізнесові і наукові еліти західноєвропейських країн розглядають Болонський процес як засіб досягнення проголошеної мети – перетворення ЄС в єдиний, економічно і політично співставний за потужністю з США, конкурентоспроможний центр сили у міжнародній конкуренції.

Болонська і Сорбоннська декларації мають кілька важливих рис. По-перше, їх об'єднує одна кінцева мета – поступове створення єдиного європейського простору вищої освіти. По-друге, стратегія реформування та гармонізації освітніх систем передбачає активні зусилля як державних органів, так і академічної спільноти, яка має бути адептом запропонованих змін. По-третє, обидва документи віддають перевагу реформуванню структурних та технологічних елементів освітньої сфери перед змістом навчальних програм. По-четверте, особливу увагу звернуто на міжнародну конкурентоспроможність європейської вищої освіти.

Прийняттю Болонської декларації слугували декілька обставин:

1) консультативний комітет з промислових досліджень і розвитку ЄС провів аналіз кваліфікаційного рівня робочої сили, який показав значне відставання Європи від інших регіонів світу за цим показником. Були виявлені негативні тенденції, що свідчили про втрату системою європейської вищої освіти здатності забезпечувати потреби економіки в кваліфікованих кадрах – у першу чергу для нових наукомістких виробництв і сфер діяльності. В сучасних умовах, коли у розвинутих країнах 80% ВВП формується за рахунок людських ресурсів, НТП головна роль у економічному розвитку належить освіті, яка формує конкурентоздатну робочу силу.

2) У багатьох європейських країнах проводилися дослідження з метою пошуку нових джерел фінансування освіти. Суттєвим джерелом доходів вишів в розвинутих країнах стала плата за навчання, у тому числі іноземних громадян. На початку XXI ст. 2,5 млн. студентів отримували вищу освіту не у своїх країнах (США, наприклад, заробляють на навчанні іноземних студентів приблизно \$15 млрд. щороку). Суттєво виросло число іноземних студентів у Японії, Португалії, Австралії. Однак загалом Європа стала втрачати провідні позиції на світовому ринку освітніх послуг, програючи перш за все США та Австралії, які перетворили освітній сектор у експортну галузь. На початку 1990-х років вперше в історії число європейських студентів, що навчалися в США, перевищило число американських студентів в Європі. Факт відставання європейської освіти

мав не тільки економічне значення. Європа з її культурно-історичними традиціями, невід'ємною частиною яких була університети, стала поступатися своїми позиціями саме в цій області. Це був виклик не тільки європейським освітянам, але й політикам.

Вирішення накопичених економічних, фінансових, соціальних проблем вимагало розробки і прийняття комплексу заходів, що забезпечать створення таких фінансових і організаційних умов, за яких буде вигідно і зручно отримувати освіту у вишах Європи, а також підтримку європейській вищій школі. Інакше кажучи, вимагалось підвищити конкурентоздатність систем вищої освіти європейських країн, по-перше, з позиції конкурентоздатності дипломів, отриманих у європейських вузах, і, по-друге, з позиції привабливості вузів Європи для студентів з інших регіонів світу.

3) широку підтримку наприкінці ХХ ст. отримала ідея розвитку мобільності студентів. 25 з 29 країн, які підписали Болонську декларацію у 1999 р, розглядали розвиток мобільності як важливий і значимий фактор укріплення не тільки міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти, але і національних систем освіти. У Нідерландах, Великій Британії, Ірландії та інших країнах проблема забезпечення мобільності здавна вирішувалася шляхом довгострокових державних програм, а ось в Іспанії, Португалії, Австрії, Греції саме Болонський процес дав потужний імпульс розширення мобільності, використанню і втіленню спільних програм, що надають студентам подвійні ступені. В Іспанії, наприклад, відбулося трьохкратне збільшення розмірів коштів на програми підтримки і розвитку мобільності.

Політична природа Болонського процесу проявляється у тому, що Болонська декларація є своєрідною відкритою міждержавною угодою щодо спільної координації освітніх політик та структурних реформ у вищій школі. Містять лише загальні вимоги і завдання, документ водночас не містить ані конкретних інструментів їх реалізації, ані правової відповідальності за невиконання взятих зобов'язань. Отже реалізація Болонського процесу є свідомим політичним вибором урядів країн-підписантів, які самостійно визначають порядок реформування, інструменти та темпи змін власних освітніх систем. Більш того, при збереженні стратегічної мети пріоритети та напрямки, граничні терміни освітніх змін постійно зазнають корекції шляхом широких консультацій на міжурядовому та неурядовому рівнях, закріплюються кожні два роки на спільних зібраннях міністрів освіти. Загалом Болонські реформи йдуть у фаворі політики європейської інтеграції, оскільки їх ініціаторами є країни інтеграційного ядра ЄС.

Розглядаючи Болонський процес як прояв і форму європейської інтеграції у сфері вищої освіти, значна частина зарубіжних і вітчизняних дослідників робить суттєву концептуальну помилку, одночасно визнаючи підписання Сорбоннської та Болонської декларацій як початок цієї інтеграції. У реальності ці документи стали лише легітимацією тих інтеграційних процесів та настроїв в європейській вищій школі, що розгорнулися в післявоєнний період. Болонський процес представляє собою приклад інтеграції, що прагне зберегти національні особливості вищої освіти та одночасно створити спільні риси, які будуть сприяти підвищенню конкурентоспроможності Європи в цілому. Спільні завдання та реформи, які розробляється і здійснюється у галузі вищої освіти в останні десятиріччя, сприяють формуванню загальноєвропейської системи вищої освіти.

Правовою основою міжнародної кооперації європейських країн і наднаціональних інституцій ЄС в області освіти стали відповідні статті Римського договору (1957), які заклали широку базу для спільного вирішення проблем професійної освіти, а також прийняті Радою ЄС документи, спрямовані на забезпечення вільного руху робочої сили в межах спільноти, для створення єдиного ринку праці. Необхідність європейської інтеграції, виключення війн усвідомлювали провідні діячі політики й культури вже давно. Однак ця ідея дістала шанс на втілення лише після Другої світової війни у формі політики «малих кроків».

Спочатку уваги членів європейського співтовариства концентрувалася на політичній та економічній сферах, а освітня галузь певний час залишалася внутрішньою справою кожної країни. Лише в Паризькому (1951) та Римському (1957) договорах порушувалися деякі освітні питання, але освіта все ще не була пріоритетною в діяльності ЄЕС. Згідно з принципом субсидарності, закріпленому в Римському договорі, освітня політика визначалася як безперечна юрисдикція держав-членів. Виняток становив тільки сектор професійної освіти, безпосередньо пов'язаний з ринком праці: трудова міграція між країнами змушувала вживати певних заходів, що стосувалася визнання кваліфікацій. З часом у Європі почали визнавати необхідність співпраці та врегулювання важливих питань в освітній сфері. На початку 1970-х рр. в політиці ЄЕС стала відчуватися зміна акцентів від економічного до соціального розвитку Співтовариства, що висунуло на перший план питання освіти. Перша зустріч міністрів освіти європейських країн відбулася у листопаді 1971 р., підсумком якої стала доповідь Х. Жанне «У напрямі європейської освітньої політики». У ній проголошувалося, що освіта є специфічною галуззю суспільної політики, яка потребує окремих рішень. Зокрема були визначені 5 пріоритетних сфер взаємодії членів співтовариства: взаємне визнання дипломів, доступність вищої освіти, спільна інформаційна політика, спільні навчальні програми, створення європейського університету. Тоді ж на зустрічі було прийнято рішення про створення двох робочих груп для напрацювання конкретних заходів. У 1974 р. Європейська Комісія створила Освітній комітет (сьогодні Генеральний Директорат освіти і культури Європейської Комісії), перед яким була поставлена мета – шукати спільний шлях у сфері освітньої політики в умовах негативного впливу на освітній бум 60-70-х рр. паливно-енергетичної кризи, що охопила європейський регіон [638, с. 571]. Водночас спроби прямого втручання в сферу вищої освіти з боку наднаціональних структур Співдружності викликали різкий протест у країнах ЄЕС, особливо у Франції, Німеччині та Великій Британії.

Освітня інтеграція в Європі розпочалася з визначення її пріоритетів: 1) рівність освітніх шансів; 2) підвищення якості навчання; 3) створення сучасної системи підготовки педагогічного персоналу; 4) виховання європейця, «громадянина світу». Проте спільні освітні цілі вперше сформульовано лише в доповіді Освітнього комітету «Освіта в Європейській Спільноті» (1988), а саме: 1) зміцнення серед європейської молоді почуття європейської солідарності та розуміння важливості досягнень у сфері демократії, справедливості й поваги до прав людини 2) підготовка до участі в побудові та господарсько-суспільному розвитку ЄС, а також усвідомлення потреби його функціонування; пізнання історії, культури, господарства й традицій країн-членів. Водночас було визнано необхідність збереження освітньої багатоманітності, традицій, притаманних країнам ЄС, та відхилено концепцію уніформізму освітньої структури.

В історичній еволюції європейської інтеграції у сфері вищої освіти та освітньої політики Європейського Співтовариства можна виділити декілька періодів.

Перший період – 1957-1971 рр. – почався з підписання Римського договору. Незважаючи на те, що ідея єдності, взаєморозуміння була ядром інтеграційного будівництва, його необхідною передумовою, в Договорі про заснування Європейського Економічного Співтовариства (1957) шість країн-засновників (Франція, ФРН, Італія, Нідерланди, Бельгія, Люксембург) досить скромне місце відвели освітній сфері. Римський договір закликає Співтовариство й держави-члени до співробітництва у підвищенні якості освіти, розвитку професійного навчання, до взаємного визнання академічних кваліфікацій для полегшення мобільності робочої сили. Також у Договорі передбачені певні заохочувальні заходи, але не йдеться про уніфікацію законів та правил, що діють в національних державах. Невідповідність положень Договору та реальної ролі освіти у будівництві єдиної Європи кидалися були очевидні.

Другий період – 1971-1982 рр. – почався з першої після підписання Римського договору зустрічі міністрів освіти західноєвропейських країн у листопаді 1971 р. На ній обговорювалося п'ять питань: взаємне визнання дипломів, заснування першого європейського університету, кооперація в області середньої та післясередньої освіти, створення Європейського центру розвитку освіти та формування наднаціональних інститутів в сфері вищої освіти. Домовленості, які були досягнуті на цій зустрічі, лягли в основу Програми дій у сфері освіти на європейському рівні, прийнятої в 1976 р. Ця програма вперше чітко сформулювала і заявила про наміри країн-учасниць щодо розвитку міжнародної співпраці в освітній сфері, однак при цьому вона носила символічний характер, оскільки фактично до початку наступного етапу жодних суттєвих дій в напрямку такої співпраці не здійснювалося.

На цьому етапі був покладений початок політиці «відкритих дверей» для іноземних студентів, особливо з країн, що розвиваються. У резолюції другої зустрічі міністрів освіти ЄЕС (червень 1974 р.) передбачалося посилити зв'язки європейських ВНЗ, покращити можливості визнання дипломів, заохочувати мобільність студентів, викладачів і дослідників [299, с. 117]. За результатами другої зустрічі був сформований Комітет, який мав відповідати за організацію подібних зустрічей в регулярному режимі. Таким чином, зустрічі міністрів освіти поступово перетворювалися на орган координації спільних зусиль в освіті. Додатковим органом координації національних освітніх політик став створений в 1974 р. Освітній комітет. Оскільки у цей період Співдружність мала виключно економічну основу, вища освіта та професійна підготовка розглядалися головним чином як інструменти забезпечення мобільності робочої сили в межах спільного ринку. Водночас в середині 1970-х рр. загальна політична риторика та дискусії навколо освіти починають змінюватися: все частіше лунають заклики про необхідність виховання майбутніх європейських громадян. Зокрема у цей час в академічних колах зароджується ідея відповідальності національних університетів в справі консолідації Європи.

У 1976 р. були створені перші об'єднані програми навчання (Joint Study Programmes), покликані стимулювати співробітництво і мобільність у сфері вищої освіти, вивчити окремі аспекти організації та управління національних систем вищої освіти. Перші спроби стандартизувати європейську освіту, навчальні плани для полегшення професійного визнання дипломів не були вдалимими. З точки зору масштабу програм, всі вони пілотними проектами, ставши прототипами для наступного покоління освітніх програм ЄЕС. Більшість національних урядів, особливо Франції, ФРН та Великої Британії, були проти уніфікації у вищій освіті та виступали за збереження національних особливостей та традицій у цій сфері. Освіта як і раніше розглядалася ними як власна сфера відповідальності, що тісно було пов'язана з роллю національних освітніх систем у формуванні національних ідентичностей та висококваліфікованих фахівців для національних економік. Тому найбільш помітною діяльністю Європейського співтовариства у вищій освіті в цей період стала студентська мобільність, яка і сприяла подальшим інтеграційним процесам. Через ряд політичних конфліктів Співтовариства та окремих впливових країн-членів заплановані зустрічі міністрів освіти були скасовані в 1978 і 1979 рр.

Протягом третього періоду (1983-1992) у більшій мірі спостерігалася кооперація на рівні Співтовариства, для розширення якої був створений ряд програм, які надавали можливість студентам проходити частину навчання в університетах інших держав, а викладачам – розширити свою академічну комунікацію. Лібералізується курс «відкритих дверей». Були досягнуті важливі результати в інтеграції вищої освіти: налагоджена європейська система документації і інформації в області освіти (Єввідіс); зняті деякі фінансові, адміністративні й інші перепони для вступу у європейські ВНЗ іноземних студентів; реалізовано приблизно 400 міжуніверситетських проектів, в

яких взяло участь понад 500 західноєвропейських ВНЗ, в результаті чого були розроблені спільні навчальні курси, програми, підручники. Для цього періоду характерними є два елементи політики кооперації у сфері вищої освіти: 1) різке збільшення освітніх програм Співтовариства; 2) поява та акцент на «європейському вимірі» освіти.

Суттєве значення для переходу до четвертого етапу мав запуск перших європрограм з вищої освіти (1987). Європейське Економічне Співтовариство розробило загальну стратегію програм та заходів. Ініціативи ЄЕС значно збагатили та посилили інтернаціоналізацію і інтеграцію європейської вищої освіти. Програми COMET, LINGUA, TEMPUS сприяли співробітництву між освітою та промисловістю, вивченню мов Співтовариства, створенню в університетах спеціальних посад для викладачів, що спеціалізувалися на проблемах європейської інтеграції, підтримували співробітництво з ВНЗ Центральної та Східної Європи. Найбільш успішною з більш ніж дюжини освітніх програм, створених Європейською Комісією наприкінці 1980-х рр., стала програма ERASMUS, яка вже в 1990-ті рр. сприяла інтернаціональній освіті більш як 100 тис. студентів щорічно. Зростання важливості освітніх програм для процесу євроінтеграції відображалося у збільшенні їх фінансування з 18,9 млн. єкю у 1984 р. до 140 млн. єкю в 1990 р.

На цьому етапі для забезпечення міжнародної співпраці в освіті в межах Співтовариства Європейська комісія виступили з ініціативою розробки допоміжних інструментів, які у майбутньому стали головним засобами формування європейського освітнього простору.

За фінансової підтримки ЄК були розроблені та випробувані наступні інструменти:

1) мережа Національних інформаційних центрів з академічного визнання та мобільності (NARIC), робота якої була спрямована на забезпечення європейських вузів та громадськості детальною та систематизованою інформацією про вимоги та можливості академічного визнання дипломів та окремих навчальних курсів в країнах членах ЄЕС. Такі центри за фінансової підтримки ЄК були відкриті в 1984 р. в усіх країнах Співтовариства.

2) інформаційна мережа Eurydice, створення якої в 1980 р. стало результатом Резолюції Ради міністрів освіти про першу програму співпраці в освіті, прийнятої в 1976 р. Її створення було покликано забезпечити підготовку та поширення надійної та співставної інформації про національні освітні системи країн Співдружності. Сьогодні підрозділи в Брюсселі та 30 країнах-учасницях системи здійснюють порівняльний аналіз політик і національних систем освіти, готують аналітичні огляди, статистичні збірки та практичні рекомендації.

3) європейська система перезарахування кредитів (ECTS) представляє собою метод оцінки отриманої освіти на основі витрат навчального часу. Метою її запровадження було забезпечення прозорості і порівнянності об'єму вивченого матеріалу, а також можливість універсального визнання академічних кваліфікацій. ECTS розроблялася в рамках програми ERASMUS.

4) європейський додаток до диплому повинен зробити зрозумілим зміст кваліфікації. Його модель була розроблена у 1984 р. робочою групою експертів ЄК, Ради Європи та ЮНЕСКО. Додаток складається з 8 розділів: інформація про власника диплома, отриману кваліфікацію, рівень кваліфікації, зміст початкової програми та вміння, інформація про функціональне призначення кваліфікації, додаткові можливості випускника, національну систему освіти.

У цей період прагнення та ідеї інтеграції в сфері вищої освіти отримали своє продовження у Великій Хартії університетів (Magna Charta Universitatum), що стала фінальним результатом пропозиції, адресованої Болонським університетом у 1986 році всім найстаршим європейським університетам і, безумовно, є однією з передумов Болонського процесу. Під час підготовки до святкування свого 900-річчя, яке мало відзначатися в 1988 р., керівництво найстарішого європейського університету ініціювало створення експертного комітету з представників провідних

університетів Західної Європи для напрацювання тексту документу, який би зафіксував суспільну місію та принципи автономії університету. Підготовлена Хартія була підписана на урочистостях 18 вересня 1988 р. ректорами 430 класичних університетів. Велика Хартія не лише підтвердила основні академічні свободи університетів, а й засвідчила їх підтримку демократичним змінам та інтеграційним процесам в європейській вищій освіті.

Четвертий період розвитку освітньої політики ЄС почався з Маастрихтського договору (1992) і, на наш погляд продовжувався до підписання Сорбоннської декларації в 1998 р. 7 лютого 1992 р. в Маастрихті було підписано Угоду про створення Європейського Союзу. В її статтях зазначається, що справи освіти залишаються виключно внутрішньою компетенцією урядів країн-членів (зокрема, питання управління, фінансування, організації системи освіти, визначення статусу освітян, шкільного віку, доступності навчання тощо). Водночас виділено окремі сфери освітньої співпраці, що пояснюється створенням і розширенням спільного освітнього простору та інтенсифікацією обмінів і контактів. В Угоді наголошується, що важливі напрями освітньої діяльності ЄС спрямовуються на розвиток європейського виміру освіти, зокрема через взаємне вивчення і поширення мов країн-членів; підтримку обміну студентами і викладачами; розвиток обміну інформацією та досвідом із спільних питань для освітніх систем країн ЄС; заохочення ВНЗ до визнання закордонних дипломів та кваліфікацій, періодів студій. У Маастрихтському договорі (Ст. 126) було заявлено, що Співтовариство повинно зробити внесок у розвиток якісної освіти, заохочуючи співробітництво між державами-членами і, якщо це необхідно, фінансово підтримуючи й розширюючи їх дії. Оскільки компетенція Співтовариства в області освіти та науки була законодавчо обмежена, то для формування освітньої та науково-технічної політики ЄС був запропонований відкритий метод координації, який передбачав формування та узгодження основних принципів та рекомендацій на європейському рівні з подальшим їх втіленням на національному. Розвиток європейського освітнього простору був проголошений новою ціллю освітньої політики ЄС за умови повної поваги відповідальності держав-членів за зміст навчання, структурну організацію систем освіти. В угоді також відмічається необхідність взаємного зближення систем освіти країн-членів ЄС як важливого інструмента побудови єдиної Європи. Водночас була виключена будь-яка уніфікація законів та інструкцій відносно вищої освіти різних країн ЄС. Співтовариству надавалась допоміжна функція у вирішенні проблем вищої освіти у тих випадках, якщо вони не могли бути вирішені безпосередньо державами-членами. Таке позиціонування компетенції Співтовариства у сфері освіти знайшло своє втілення в моделюванні політики в рамках загальноєвропейських програм, основним змістом яких є мобільність, обмін інформацією та досвідом, спільні освітні та наукові проекти:

1) EURYDICE; ESPERIT; COMETT (із співпраці між університетами та підприємствами стосовно професійної освіти молоді).

2) SOCRATES складався з 5 базових освітніх проектів, з яких два були адресовані вищій школі – ERASMUS і LINGUA – і охоплювали студентські обміни та вивчення іноземних мов відповідно. Решта проектів програми – COMENIUS, GRUNDTVIG та MINERVA – стосувалися інших освітніх рівнів. Так COMENIUS фокусувався на початковій та середній освіті, пріоритетом GRUNDTVIG став розвиток освітніх програм та курсів для дорослих та безперервна освіта, а MINERVA підтримувала європейське співробітництво у сферах дистанційного навчання та ІКТ.

SOCRATES – освітня програма ЄС, створена для сприяння співпраці між різними освітніми закладами з метою підвищення якості навчання дітей, молоді, дорослих. Ця програма спочатку була складена на 5 років (1995-1999), а пізніше продовжена як SOCRATES II на 7 років (2000-2006). У ній взяли участь 29 європейських країн.

LINGUA – програма з вивчення іноземних мов, що охоплює: підготовку і удосконалення вчителів іноземних мов; підвищення рівня фундаментальної підготовки вчителів іноземних мов у ВНЗ; підвищення мовних можливостей студентів, викладачів і дослідників. LINGUA запущена рішенням Європейської комісії з 1989 р.

ERASMUS – складова частина програми SOCRATES (55% від бюджету програми) – була започаткована в 1987 р. Головними напрямками цієї програми є: обмін студентами та викладачами між європейськими вишами; спільні проекти (стосовно розвитку освітніх програм); інтенсивні навчальні курси з окремих напрямів; створення правових, організаційних та матеріальних умов для зарубіжного навчання і стажування; проведення іноземними викладачами лекцій у вишах. Програма отримала назву від імені європейського мислителя-гуманіста епохи Відродження Еразма Роттердамського як символу високої міжкультурної мобільності студентів і викладачів.

Ця програма доступна для всіх типів та рівнів вищих шкіл. Будучи спрямованою на розвиток міжнародної академічної мобільності, вона містила різні форми адміністративної (ECTS) і фінансової (гранти) підтримки, спільні програми. Її основні цілі визначалися в економічних термінах: збільшення чисельності студентів, які навчаються певний період за кордоном, що розглядалося кроком у напрямку формування контингенту висококваліфікованої робочої сили, що має досвід перебування в соціально-економічних та культурних умовах інших країн-учасниць Співтовариства. У межах програми студентам та викладачам надавалися фінансові гранти (від 2000 до 5000 єку) на навчання в закордонному ВНЗ на протязі певного часу. За перші 10 років роботи ERASMUS більше 500 тис. європейських студентів отримали можливість протягом одного-двох семестрів вчитися в зарубіжних ВНЗ. У кінці 1990-х років кількість молодих людей, які щорічно беруть участь в академічному обміні у регіоні, досягає 80 тис. на базі 1,6 тис. європейських університетів. Загалом на стипендії програми «Еразмус» в 2000 університетах 24 країн Європи пройшли стажування приблизно 1 млн. студентів і 235 тис. викладачів [591, с. 14]. Кількісне зростання академічної мобільності викликало необхідність формування єдиних механізмів її забезпечення. З цією метою в рамках ERASMUS створюється система залікових кредитних одиниць (European Course Credit Transfer System) і Європейський додаток до диплома (Diploma Supplement), які у подальшому стануть одними з головних інструментів формування спільного простору вищої освіти в Європі в рамках Болонського процесу. Так, наприклад, ECTS вперше почала використовуватися ще в 1989 р. саме в рамках програми ERASMUS.

Цікавою ініціативою Євросоюзу є програма академічної мобільності ERASMUS-MUNDUS, прийнята Європейським парламентом у 2003 р. і розрахована на 2004 – 2008 рр. Цілями її визнано підвищення якості європейської вищої освіти, розширення співпраці з третіми країнами, мобільність студентів і наукових кадрів, можливість отримання дипломів у кількох ВНЗ, сприяння розвитку людського капіталу та поглиблення взаєморозуміння між різними народами і культурами. Дана програма включає 4 типи завдань: а) європейські магістерські студії в усіх ВНЗ відповідних рівнів (Erasmus Mundus Master Courses); б) стипендії для студентів та викладачів із третіх країн, які навчаються або проводять дослідження в Європі (Scholarships for third-country graduate students and teachers); в) партнерські проекти для підтримки консорціумів, що організовують магістерські студії у ВНЗ із третіх країн. Головною метою є поїздки європейських студентів та викладачів до партнерських вишів третіх країн (Partnerships with third-country universities); г) діяльність, орієнтована на збільшення привабливості європейської вищої освіти, що охоплює ВНЗ у країнах ЄС, а також у третіх країнах (Projects aimed at enhancing attractiveness).

Запуск програма ERASMUS-MUNDUS, яка на відміну від ERASMUS поширюється на країни-члени ЄС, був викликаний зростаючим потоком європейським студентів-бакалаврів, які виїжджали на навчання в магістратурі до США, що послаблює інтелектуальний потенціал ЄС.

4) JEAN MONNET – освітня ініціатива ЄС, започаткована у 1989 р., метою якої є поширення знань про європейську інтеграцію, європейську ідею та культуру через стимулювання викладання відповідних навчальних курсів та наукових досліджень різноманітних аспектів європейської інтеграції. Програма названа на честь французького політичного діяча, одного з архітекторів європейської інтеграції, першого Президента ради Європейської спільноти з вугілля та сталі Жана Моне. З 1990 р. у рамках програми європейські ВНЗ отримують фінансову допомогу для організації кафедр та дослідницьких центрів JEAN MONNET, які мають забезпечувати розробку та викладання на постійній основі навчальних курсів, пов'язаних з тематикою європейської інтеграції (європейська політика, економіка, культура, історія інтеграції тощо) в вузах країн-членів ЄС. З 2001 р. дія програма стала поширюватися і на країни-сусіди ЄС. Сьогодні програма охоплює 740 вузів із 68 країн. В її рамках розроблено 1700 навчальних курсів та підтримано 3500 проектів.

4) LEONARDO (професійна підготовка). Leonardo da Vinci – це програма ЄС, що має назву «Неперервна освіта: школа, її партнери у процесі професійної підготовки». Програма спрямована на посилення професійної та прикладної компоненти в освітньому процесі у ВНЗ шляхом стимулювання кооперації між європейськими ВНЗ і підприємствами у сфері навчання і трансферу технологій, їх використання. Фінансування надавалося на основі заявок ВНЗ під конкретні проекти, реалізація яких мала підвищувати якість професійної освіти і пристосовувати освіту до потреб ринку праці, поширювати нові комунікативні технології, сприяти співпраці системи освіти і промисловості. Ця програма також впроваджувалася в країнах Центральної Європи.

5) програма TEMPUS (сприяння розвитку систем вищої освіти в Центральній і Східній Європі, Монголії), започаткована у 1989 р. у зв'язку з демократичними трансформаціями в країнах колишнього соціалістичного табору. Це програма сприяння транс'європейської мобільності у вищій школі (1990–1994; 1994–1998; 1998–2000; 2001–2006; 2007–2013). До її пріоритетних напрямів належать: а) управління, менеджмент у вищій школі; б) модернізація освітньої системи; в) суспільні та медичні науки. Діяльність у межах програми TEMPUS стосується: фінансування проектів міжвузівського співробітництва, структурних змін; фінансування післядипломних студій та аспірантури; обмін викладацькими кадрами та студентами; комплексне поліпшення управління; фінансування публікацій, досліджень та індивідуальних стипендій [389, с. 184]. Програма Темпус побудована за принципом “знизу вгору”, реалізується на конкурсній основі (через реалізацію проектів, спрямованих на модернізацію ВНЗ), передбачає обов'язкову співпрацю з національними органами влади, робить акцент на сталості, поширенні і використанні результатів. Програма Tempus фінансується в межах регіональних програм співробітництва: CARDS (Західні Балкани), MEDA (країни Середземномор'я), TACIS (Східна Європа, Кавказ та Середня Азія)

Таким чином можна зробити висновок, що ідея створення єдиного освітнього простору в Європі спочатку розроблялася в рамках ЄС. При цьому у багатьох країнах ЄС і нині зберігається досить прохолодне відношення до загальноєвропейської освітньої політики. Часто громадськість та політики схильні розглядати її як «вторгнення з Брюсселя» у внутрішню область суверенітету, оскільки специфіка середньої і вищої освіти завжди розглядалися як символ національної держави.

Початок новому (п'ятому) періоду у розвитку європейської політики вищої освіти поклала зустріч міністрів освіти чотирьох провідних країн ЄС – міністра національної освіти, досліджень і технологій Франції Клода Аллегре; міністра народної освіти, університетів і досліджень Італії

Луїджі Берлінгера; міністра вищої освіти Сполученого Королівства Тесси Блекстоуна та міністра освіти, науки, досліджень і технологій Німеччини Юргена Рюттгерса 25 травня 1998 р.

У прийнятій на цій зустрічі Спільній Декларації з гармонізації архітектури європейської системи вищої освіти була підкреслена необхідність всіляко зміцнювати інтелектуальний, культурний, соціальний і технічний потенціал Європи. Головна роль в цьому процесі відводилась вищій освіті. Використання терміну «гармонізація» свідчило про свідому відмову ініціаторів документу від уніфікації та стандартизації національних систем вищої освіти і прагнення забезпечити скоріше кращу порівнянність та відповідність, створити механізми стикування різноманітних освітніх систем. Термін «архітектура» підкреслював більше зовнішній, структурний характер освітніх реформ. Цілі Сорбоннської декларації були розвинуті у підписаній у червні 1999 р. Болонській декларації. Якщо в Сорбоннській декларації явно простежується відповідність цілям продовження європейської інтеграції в рамках ЄС, то Болонська декларація зменшує існуючу односторонність європеїзації, долаючи політичні кордони Європейського Союзу.

Незважаючи на те, що ця добровільна декларація не змушує до конкретних зобов'язань, вона є ознакою того, що все більше європейських країн з різними системами національної вищої освіти прагнуть почати процес гармонізації. Болонський процес ініційований і розвивається як певний політичний вибір. У цьому відношенні реформування вищої освіти в Європі пішло «зверху». Міністри, які брали участь у Болонській зустрічі, підтвердили свою згоду із загальними положеннями Болонської декларації і домовились про спільну розробку короткострокових політик. Попри значну неурядову, суспільно-громадську складову у вигляді освітянських, студентських та університетських об'єднань рушійною силою розвитку ЄПВО була і залишається політична воля національних урядів, за допомогою рішень яких реалізуються основні принципи та інструменти Болонського процесу в кожній окремій країні.

Однак визначивши в офіційних документах університет ключовою одиницею інтеграції європейської освіти, ініціатори реформ тим самим внесли досить цікавий момент у процес інтеграції. Реформа повинна здійснюватися не «зверху», а «знизу», тобто університети, а не міністерства повинні бути її ініціаторами і провідниками. У той же час реформа вищої освіти не може здійснюватися без підтримки держави, тому вища освіта у Європі стає тією сферою, яка формується державами, структурами ЄС, експертами, академічною спільнотою, приватним сектором. Іншими словами, на прикладі Болонського процесу можна прослідкувати процес формування багатосторонньої (участь багатьох держав) та багаторівневої (участь акторів різного рівню) схеми взаємодії на міжнародній арені. Крім того, Болонський процес, що виходить з наявності партнерських відносин між європейськими університетами, дозволить готувати єдину європейську політичну, економічну, технічну і наукову еліту.

Болонський процес передбачає структурне реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміну освітніх програм і проведення необхідних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах Європи. Проте він не передбачає уніфікації змісту освіти. Хоча Болонський процес має на меті забезпечити подібність та співставність систем вищої освіти держав, підписавши Болонську декларацію, передбачається, що вища освіта залишається у компетенції держав-учасниць, що традиційно характерно для європейської освітньої політики. І сьогодні абсолютна більшість країн ЄС стоїть на позиціях збереження провідної ролі суверенних держав у розвитку національних систем вищої освіти, культурного і мовного різноманіття своїх освітніх систем. Разом із тим зміцнення ЄС, поглиблення та розширення інтеграційних процесів всередині Співдружності сприяє посиленню європейського виміру вищої освіти, особливо завдяки реалізації масштабних освітніх проектів, ініційованих та фінансованих Європейською комісією.

Хоча сьогодні процеси європейської інтеграції у сфері вищої освіти охоплюють 47 країн, далеко виходячи за кордони ЄС, багато аналітиків висловлюють думку, що болонський процес є політичним інструментом, проектом саме ЄС, покликаним вирішити соціально-економічні проблеми Західної Європи. Як відмічають у цьому зв'язку дослідники, Сорбоннська декларація, яка й поклала початок Болонському процесу – це детально продумана політична інтервенція [555, с. 228]. Результати та темпи впровадження освітніх реформ, передбачених Болонською декларацією, відповідні дії національних урядів та Єврокомісії свідчать, що інтеграційні процеси у сфері вищої освіти і створення європейського освітнього простору відбувається лише в межах 27 країн-членів Європейського Союзу. Процеси інтеграції в освіті в рамках ЄС та Болонський процес можна розглядати як взаємодоповнюючі, оскільки вони мають схожі цілі. Сам Болонський процес в основному спрямований на визнання академічних кваліфікацій і запровадження спільних методик оцінки якості освіти, у той час як освітні програми ЄС націлені переважно на розвиток академічної мобільності. При цьому політичний вимір болонських реформ має два аспекти – економічний, спрямований на посилення науково-технічної, економічної конкурентоспроможності ЄС у світовій економіці, та політико-символічний, що має на меті формування внутрішньої легітимності ідеї європейської інтеграції. Іншими словами, формування ЄПВО покликано виконувати потрійне завдання: посилення конкурентоспроможності європейської вищої школи, об'єднання розрізнених потенціалів європейських країн в єдиний економічний механізм та формування на цій основі наднаціональної європейської ідентичності.

Значною мірою ідеологія Болонського процесу спирається на концепцію єдиної Європи як культурної спільності. Тривалий час європейська інтеграція була проектом західноєвропейської політичної, економічної та культурної еліти, далеким від широкої підтримки пересічних громадян країн-учасниць об'єднання. Перші економічні успіхи та початок формування спільних політичних інститутів зумовили необхідність забезпечення суспільної підтримки ідеї інтеграції для подальшої реалізації європейського проекту. Співдружність стала потребувати колективного психологічного виміру – конструювання почуття єдності і приналежності. У цьому контексті освіта стала розглядатися політиками та освітніми адміністраторами як потужний інструмент формування суспільної думки, інструмент політичного управління. Формуючи світогляд, політичні погляди та світосприйняття молодих поколінь, освіта безпосередньо визначає підтримку чи заперечення тих чи інших соціально-політичних процесів і інститутів. Це викликало появу «європейського виміру» освіти, метою запровадження якого було прищеплення молодим громадянам європейської ідентичності, розуміння спільної європейської мети, переваг інтеграції. Тим самим через освіту мала забезпечитися легітимність європейських інститутів, що активно формувались. Так соціологічні дослідження показали, що відкритість державних кордонів всередині ЄС та розвиток освітніх програм, спрямованих на розширення студентської та викладацької мобільності, сприяють формуванню відчуття спільної європейської ідентичності. У свою чергу наявність такої ідентичності у індивіда є одним з головних факторів, який визначає його підтримку євроінтеграції. Думка про необхідність запровадження «європейського виміру» у функціонування освітніх систем країн-членів на офіційному рівні вперше з'являється в 1984 р. в доповіді Освітнього комітету ЄЕС, у якій рекомендувалося вжити заходів для сприяння формуванню відчуття європейської солідарності і європейської ідентичності молодих громадян поряд з національною ідентичністю. Наслідком цієї доповіді стала, по-перше, європеїзація навчальних планів, яка передбачала розробку і запровадження дисциплін і курсів, присвячених євроінтеграції, і, по-друге, реалізація програм академічної мобільності всередині співтовариства. У подальшому термін набув популярності, а «просування європейського виміру» було висунуто в якості одного з напрямків

освітньої політики Співдружності. Під ним розумілося поширення знань про Європу як про певний геокультурний регіон та цивілізаційну спільність, її історію, економіку, культуру, різноманіття національних мов. Фактично «європейський вимір» освіти є політичним конструктом, а його запровадження в освітні програми та навчальні плани представляє собою спробу формування європейської «уявної спільноти» у свідомості громадян країн-членів ЄС. Європейська ідентичність покликана легалізувати ЄС як наддержавне утворення в очах громадян Об'єднаних Країн Європи, захистивши його "від уніфікуючих хвиль глобалізації" [535, с. 30].

Так такі освітні програми як TEMPUS і ERASMUS були спрямовані на просування європейського виміру через мобільність та спільні проекти, які мали сприяти поширенню та обміну інформацією про освітні системи, культури країн ЄС. Програма JEAN MONNET мала на меті безпосередню розробку курсів і навчальних матеріалів про європейську інтеграцію. LINGUA просувала європейський вимір через вивчення європейських мов.

Становлення загального простору вищої освіти є логічним продовженням формування політичного співтовариства та єдиного економічного ринку в Європі. Просування Болонського процесу мало сприяти взаємній «прозорості» (гармонізації) національних освітніх систем кваліфікацій, зробити освітні системи різних країн порівнянними і тим самим сформувати єдиний інтегрований ринок праці в Європі.

Останні декілька десятиліть США проводить активну політику залучення у свої університети викладачів, дослідників та талановитих студентів із країн Європи, зокрема Великої Британії, Німеччини, Франції, Ірландії. Отримавши диплом магістра чи ступінь доктора філософії, більшість цих фахівців залишається там працювати. Так за оцінками німецького уряду лише з Німеччини до США виїхало 15% молодих вчених. В результаті виникає гострий дефіцит наукових і технічних кадрів, що ставить під загрозу перспективи подальшого економічного зростання і збереження конкурентоспроможності. Так, голова Єврокомісії Х. М. Боррозу, виступаючи в квітні 2005 р. на конференції Європейської асоціації університетів в Глазго, відзначив, що Європі не вистачає 700 тис. дослідників [342, с. 63]. За минулі 10 років дефіцит науково-технічних кадрів в Європі лише збільшився. У середині 2010-х рр., за даними Єврокомісії, в країнах-членах ЄС-15 не вистачає вже близько 800 тис. викладачів ВНЗ і дослідників. У той же час в США працюють приблизно 400 000 вчених і викладачів із Західної Європи. Особливо сильно від інтелектуальної міграції за океан страждають Німеччина, Велика Британія, Франція та Італія. Тому нині провідні європейські країни надзвичайно зацікавлені в залученні як науково-педагогічних кадрів, так і студентів з інших менш розвинутих країн регіону, у т. ч. й з України, що культурно більш близькі до європейців, ніж вихідці з Азії. Це дасть змогу з одного боку компенсувати від'їзд власних фахівців у США, підтримати розбудову освітньо орієнтованої економіки в Європі, а з іншого – забезпечить європейську культуру та ідентичність від розмиття.

Опосередкованим доказом спрямованості Болонського процесу справі європейської інтеграції є його координація та синхронізація з формуванням Європейського дослідницького простору (European Research Area, ERA). Поштовхом до його формування стало збільшення відставання ЄС від США та Японії за основними показниками науково-технічного розвитку, що загрожувало втратою конкурентних позицій ЄС на світових ринках. Концепція ERA передбачає формування всередині ЄС внутрішнього наукового простору та ринку з вільним переміщенням вчених, технологій та фінансових ресурсів; подолання фрагментарності науково-технічних політик та ресурсів, координацію національних політик у сфері НДДКР, розробку та фінансування загальноєвропейських програм. Виходячи з цього, фрагментарність науково-дослідницьких політик та інфраструктури в Європі, що визначена як головна причина відставання від

геостратегічних конкурентів, може бути подолана лише шляхом послідовної інтеграції. Європейський науковий простір покликаний забезпечити підвищення ефективності НДДКР, притік в Європу висококваліфікованих наукових кадрів, які мають компенсувати «витік мізків» з Європи до США, стимулювати збільшення приватних інвестицій в НДДКР та зростання суспільних витрат на науку до 3% ВВП. Все це має в перспективі створити умови для стабільного економічного зростання та створення нових робочих місць.

Початком історії реалізації концепції ERA можна вважати опублікування Єврокомісією в січні 2000 р. комюніке «На шляху до Європейського наукового простору». Створення спільного наукового простору, поряд з розвитком загальноєвропейського внутрішнього ринку, інноваційною стратегією стали головними складовими Лісабонської стратегії ЄС, ухваленої на засіданні Європейської Ради в березні 2000 р. Було сформульовано і амбітну мету «Лісабонського проекту»: ЄС до 2010 р. повинен був стати найбільш конкурентоспроможною та динамічною економікою, що буде здатною до постійного зростання та створюватиме більшу кількість кращих місць праці й забезпечуватиме більшу соціальну згуртованість. До основних індикаторів цієї стратегії, які вимірювали щорічно і мали визначати прогрес, потрапили і освітні показники – рівень освіти молоді віком 20-24 роки, доступність вищої освіти, рівень витрат на вищу освіту та НДДКР. Водночас її реалізація зустрілася зі значними складнощами, а зазначені цілі не були досягнуті у повній мірі до 2010 р., в результаті чого строки реалізації її цілей були перенесені на 2020 р. Одним із позитивних результатів реалізації Лісабонської стратегії ЄС в освітній сфері стало підвищення частки молоді віком 20-34 роки з вищою освітою з 25 до 29% (хоча в США та Японії це показник становить понад 40%). Вже у Берлінському комюніке 2003 р. європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, наголошувалося на необхідності забезпечення більш тісних зв'язків між вищою освітою і науково-інноваційними системами країн Європи. Результатом таких намірів стало віднесення докторських програм до третього циклу вищої освіти та визначення політичних пріоритетів у цьому напрямі:

- підвищення мобільності докторантів, викладачів і дослідників;
- посилення співробітництва між ВНЗ у реалізації докторських програм.

У подальшому ідея інтеграції ЕНЕА та ERA як двох стовпів суспільства та економіки знань зустрічається в усіх стратегічних документах Болонського процесу.

Європейські держави також проявляють певну стурбованість з приводу відставання в міжнародних рейтингах вишів від лідера у цій області США. На початку XXI ст. загальні суспільні витрати на вищу школу у провідних країнах ЄС значно відстають від США. У середньому країни ЄС інвестують в цю сферу 1,3% ВВП. Так, Німеччина витрачає на вищу освіту 1,5% ВВП, Франція – 1,1%, Велика Британія та Італія, Іспанія – 0,8-0,9%. У цей же час суспільні витрати США та Канади на вищу освіту знаходяться на рівні 2,3-2,6% ВВП. Результатом цього відставання стало зниження конкурентоспроможності європейської вищої школи. У щорічних рейтингах кращих вишів світу у десятку кращих входять лише британські Оксфорд та Кембридж, а жоден інший ВНЗ ЄС не піднімається вище 20-го місця. В умовах світової економічної кризи та слабкого зростання протягом 2010-х рр. національні системи вищої освіти провідних країн ЄС, головним джерелом фінансування яких залишається державне фінансування, ризикують ще більше відстати і втратити власні позиції на міжнародному ринку освіти. Так, у доповіді щодо стану вищої освіти в ЄС, підготованій Єврокомісією у 2010 р., констатується: «Тенденція збільшення недофінансування європейських університетів підриває їхні можливості із залучення найкращих студентів та викладачів, поліпшення наукової і викладацької діяльності. Із 3300 університетів Співтовариства лише два старовинні, імениті університети формують репутацію вищої освіти ЄС, решта потребує

покращення якісних показників» [81, с. 50]. Нині за даними Єврокомісії, ЄС відстає від США в області фінансування вищої освіти на \$150 млрд. Загальноєвропейські витрати на НДДКР становлять 1,7% ВВП, у той час як в США – 2,6%, Японії – 3,3%.

Іншою проблемою став так званий «європейський парадокс» інноваційного розвитку. В ЄС працює 20% усіх науковців світу, припадає 36,5% світових наукових публікацій, високим є рівень патентування, університети продукують 75% від загальної кількості статей, опублікованих в Європі, провідні країни ЄС лідирують у багатьох напрямках фундаментальної науки, в них спостерігається приблизний паритет із США в рівні фінансування НДДКР, однак при цьому частка ЄС на світовому рівні наукоємної продукції є меншою, ніж США та Японії. Іншими словами, склалася ситуація, коли сильна наука і високий рівень винахідницької діяльності не приводять до широкого використання інновацій у виробництві. Одними з головних проблем тут виступають фрагментація освітньо-наукових систем країн-членів та недостатня ефективність співпраці у трикутнику «освіта – наука – виробництво».

Основним інституційним інструментом формування ERA є рамкові програми ЄС з науково-технологічного розвитку (Framework Programme of the European Community for Research, Technological Development)), на які припадає до 80% загальноєвропейських НДДКР та дослідницьких грантів. Рамкові програми, розпочаті в 1984 р., стали практичним інструментом фінансового стимулювання ЄС наукових досліджень та активізації міжнародної співпраці, створивши платформу для подальшої інтеграції в цій сфері. Стержнем реалізації ERA стала шоста рамкова програма ЄС з науково-технологічного розвитку (6 РП) (2002 – 2006). Ця програма, на відміну від попередніх, відкрила двері для участі для країн-нечленів ЄС. Значною мірою такий політичний крок відображав прагнення об'єднати і використовувати ідеї та розробки дослідників незалежно від країни їх походження для розвитку науки, вирішення актуальних проблем економіки та соціальної сфери ЄС.

Бюджет рамкових програм ЄС

| Рамкові програми | Період | Бюджет (млрд. євро) |
|--|-----------|---------------------|
| Перша рамкова програма (FP1) | 1984-1988 | 3,75 |
| Друга рамкова програма (FP2) | 1987-1991 | 5,4 |
| Третя рамкова програма (FP3) | 1990-1994 | 6,6 |
| Четверта рамкова програма (FP4) | 1994-1998 | 13,22 |
| П'ята рамкова програма (FP5) | 1998-2002 | 14,96 |
| Шоста рамкова програма (FP6) | 2002-2006 | 17,9 |
| Сьома рамкова програма (FP7) | 2007-2013 | 53,2 |
| Восьма рамкова програма (Горизонт 2020) | 2014-2020 | 80 |

Протягом 2006-2013 рр. діяла сьома рамкова програма. Її метою є розвиток європейського наукового простору, підвищення конкурентоспроможності європейської науки? сприяння побудові в ЄС освітньо орієнтованої економіки. Основні напрямки її реалізації охоплюють підвищення ефективності НДДКР та сприяння комерціалізації їх результатів; підтримку співпраці університетів та наукових організацій з промисловістю; створення та розвиток інноваційної інфраструктури та кластерів; підтримку мобільності вчених; узгодження національних політик у сфері НДДКР. Особливість програми – більш повне та послідовне включення до Європейського дослідницького простору країн Східної Європи та пострадянського простору.

У грудні 2008 р. Європейська рада прийняла політичний документ «Європейський науковий простір: Стратегія-2020», який визначив роль та цілі ERA на наступне десятиліття. Нова стратегія формування ERA передбачає більш повне залучення до цього процесу систем вищої освіти, посилення академічної мобільності, особливо на рівні докторантури, міжнародні наукові програми; залучення до міжнародної науково-технічної співпраці сусідів ЄС. Відповідно до нової стратегії, у лютому 2011 р. Єврокомісія почала розробку нової рамкової програми на 2014-2020 рр. 30 листопада 2011 р. ЄК схвалила восьму рамкову програму ЄС з науково-технологічного розвитку, яка отримала назву «Горизонт 2020» і була запущена 1 січня 2014 р. Програма об'єднує всі існуючі програми ЄС з фінансування досліджень та інновацій і є повністю відкритою для третіх країн. Її стратегічною метою є забезпечення довготривалої конкурентоспроможності ЄС шляхом створення дослідницької інфраструктури світового рівня, посилення привабливості ЄС для найкращих вчених, підтримки перспективних вчених та наукових проектів [9, с. 70]. Таким чином, можна стверджувати, що фактично і Болонський процес, і формування Європейського наукового простору служать одній стратегічній меті – посилення позицій ЄС у світовому вимірі. При цьому координація національних політик у сфері освіти і науки, концентрація та підтримка інтелектуального потенціалу виступають головними інструментами реалізації цієї мети.

15 липня 2015 р. Верховна Рада України ратифікувала угоду з ЄС про участь України в програмі «Горизонт 2020», що відкрило викладачам і вченим українських вишів та наукових установ можливість повноцінно приймати участь у конкурсах рамкової програми на виконання НДДКР та міжнародних проектів, отримуючи фінансування з фондів ЄС.

Практично одночасно з ухваленням нової стратегії формування ERA 21 жовтня 2008 р. Європарламент затверджує другий етап реалізації програми академічної мобільності Erasmus Mundus II на 2009 – 2013 рр. Окрім традиційної підтримки спільних магістерських програм вузів з країн Співдружності та нечленів ЄС, надання грантів для студентів та викладачів, нова програма також охоплює підтримку мобільності дослідників та аспірантів. Бюджет Erasmus Mundus II складає 950 млн. євро, що в чотири рази більше бюджету першого етапу програми (2004-2008).

У березні 2010 р. Європарламент схвалив нову стратегію соціально-економічного розвитку ЄС на найближчі 10 років – «Європа 2020: стратегія розумного, сталого і всеосяжного зростання», що прийшла на зміну Лісабонській стратегії. Серед цілей в сфері вищої освіти та науки слід відзначити наступні: рівень охоплення молоді вищою освітою до 2020 р. повинен становити не менш 40%, рівень фінансування НДДКР – 3% ВВП.

За двадцять років з моменту початку проведення болонських реформ європейський простір вищої освіти все більше набуває асиметричних рис. Європейський освітній регіон сьогодні через як об'єктивні причини, так і через цілеспрямовану політику ділиться на ядро, напівпериферію та периферію. Ядро складають західноєвропейські та скандинавські країни, на які приходить 2/3 освітніх програм та 3/4 студентської та викладацької мобільності. Напівпериферія об'єднує ті країни Центральної та Східної Європи, які нещодавно стали членами ЄС (Польща, прибалтійські країни, Чехія тощо). До периферії належать країни, що не є членами ЄС, зокрема й Україна. Для останніх характерний низький рівень студентської мобільності та фактично її односторонній напрям. Ця теза знаходить все більше практичне підтвердження. Показовою у цьому зв'язку є програма академічних обмінів ERASMUS (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students), запущена Європейським Співтовариством у 1987 р. Будучи одним з яскравих прикладів активності ЄС в освітній сфері, вона одночасно є одним з головних інструментів формування спільної зони вищої освіти в межах Болонського процесу. Нині в ній беруть участь, крім 27 країн-членів ЄС, Норвегія, Ісландія, Ліхтенштейн і Туреччина. ERASMUS надає студентам

можливість протягом 3 – 12 місяців навчатися у вузах країн-членів ЄС. За даними Єврокомісії, до програми вже залучено понад 90% європейських університетів. З часу запуску в 1987 р. по 2006 рік у ній взяло участь 1,53 млн. осіб. Водночас статистика свідчить, що понад 2/3 студентських обмінів припадає на 5 країн-лідерів ЄС – Німеччину (240 тис. осіб), Францію (240 тис. осіб), Іспанію (214 тис.), Італію (173 тис.) та Велику Британію (150 тис.) [420, с. 171]. Протягом 2007-2014 рр. програмою скористалося понад 620 тис. осіб, однак знову 2/3 мобільності припало на п'ять провідних економічних держав ЄС. Таким чином, багато експертів сьогодні висловлюють думку, що болонський процес був започаткований для акумуляції у ядрі (ФРН, Великій Британії, Італії, Франції) інтелектуальних ресурсів європейського континенту через схеми мобільності та грантів. Незважаючи на те, що формально процес гармонізації національних систем вищої освіти в Європі не контролюється інституціями ЄС, передбачені ним реформи та інструменти реалізації контролює і фінансує Єврокомісія. Загалом у 2007 – 2017 рр. ЄС витратив на розвиток інтеграції у сфері освіти 18,6 млрд. євро, що втричі перевищує кошти, витрачені на ці цілі на попередніх етапах. Лідери західноєвропейських країн розглядають Болонський процес як засіб досягнення проголошеної мети – перетворення ЄС в єдиний, економічно і політично співставний за потужністю з США, конкурентоспроможний центр сили. Однак при цьому це значно послабить соціально-економічний розвиток країн периферії, оскільки інтелектуальний потенціал периферії через механізми академічної мобільності та співпраці буде перекачуватися у провідні країни Західної Європи, працюючи на їх економіки.

Асиметричність, яка проявилася під час формування європейського простору вищої освіти, відображає передусім різницю у темпах та глибині реалізації намічених реформ. До 2010 р. цілі та завдання, передбачені Болонською декларацією, були досягнуті у повній мірі лише Францією, Німеччиною, Великою Британією, Італією, Іспанією та ще низкою західноєвропейських країн. Так, у 2010 р. за Болонською системою вже навчалася 100% студентів в Швеції, Іспанії, Нідерландах, Італії, 95% студентів у Великій Британії, 84,5% – у Франції, 70% – в Німеччині. За результатами моніторингу експертів Болонської групи, у 2017 р. частка студентів, що навчалися за програмами, відповідними системі трьох циклів, становили більше 90% в понад половині країн, а також 70-90% в іншій чверті країн [221, с. 60]. Тим не менше, більшість країн все ще мають п'яти- і шестирічні програми з конкретних дисциплін, які не відповідають Болонській системі. Це стосується медичних спеціальностей, ветеринарії, архітектури і в меншій мірі права, теології, психології та підготовки вчителів.

Найбільш швидко та безболісно адаптація Болонських вимог до національної системи вищої освіти відбувалася у Великій Британії. Це було зумовлено тим, що болонська модель значною мірою спиралася на досвід англосаксонських країн. Найбільш складна проблема для більшості європейських країн – структурна перебудова навчального процесу і перехід з однорівневих освітніх програм на дворівневі – взагалі не стояла перед Британією. Дворівнева система організації навчання з академічними ступіннями бакалавра і магістра діє в британських вишах протягом більше 600 років і є традиційною для країни. З 1986 р. уряд М. Тетчер ініціював запровадження у британських вузах системи накопичення та переведення залікових одиниць або кредитів (CATS), яка стала важливим інструментом реформування системи вищої освіти з метою забезпечення її більшої гнучкості та варіативності. Протягом 1990-х рр. кредитно-трансферна система стала використовуватися для всіх типів навчальних програм (традиційні програми бакалаврів і магістрів, підвищення кваліфікації, вузькопрофесійні курси) [260, с. 136]. Тому після підписання Британією Сорбоннської і Болонської декларації, однією з вимог яких було запровадження ECTS, перед вишами постало завдання не масштабної перебудови освітніх програм

і процесу на кредитно-модульній основі, як у випадку вишів континентальної Європи, а адаптації вже існуючої системи до нової. При цьому не потрібно було повністю змінювати механізм нарахування залікових одиниць: достатньо було розробити порядок переведення національних кредитів у європейські. Це було зроблено вже у 2001 р. У 2003 р. був запроваджений європейський додаток до диплому. Система акредитації та оцінки якості освітніх програм була однією з найкращих в Європі, а тому не зазнала суттєвих змін. Протягом 2004-2005 рр. британські акредитаційні агентства стали членами Європейської асоціації з якості вищої освіти.

У Німеччині болонські реформи були повністю реалізовані протягом 2002-2008 рр. У 2002 р. політичний курс на входження німецької системи вищої освіти в ЄПВО був закріплений в новій редакції Рамкового закону. Найбільш проблемною та тривалою стала реструктуризація навчання, яка передбачала перехід з традиційного 4-5 річного навчання у ВНЗ до дворівневої системи бакалавр-магістр (3+2). Специфічними були і академічні ступіні. До реформ однорівневі освітні програми поділялися на три типи: перші завершалися присудженням академічного ступеня «Diplom» (переважно природничі та інженерно-технічні науки), другі – отриманням ступеня «магістр мистецтв» (соціально-гуманітарні науки), треті – складанням державного іспиту (Staatsexamen), який складали випускники спеціальностей держслужби (вчителі, судді) або спеціальностей, професійну діяльність яких регулює держава (право, медицина, фармацевтика, харчова промисловість).

Дворівнева система навчання запроваджувалася поступово. Так у 2006 р. частка навчальних програм, організованих за болонською моделлю, складала 45%, у 2008 р. – вже 67%. У 2012 р. вже 85% програм діяли за дворівневою схемою. У 2005-2006 рр. була запроваджена європейська система залікових одиниць, європейський додаток до диплому. Паралельно з цим за регіональним та галузевим принципом були створені 8 незалежних акредитаційних агентств [211, с. 103].

Франція однією з перших в Європі почала реалізацію болонських реформ. Першим законодавчим актом в контексті створення ЄПВО став декрет від 30 серпня 1999 р. про запровадження ступіня магістра. У квітні 2001 р. Міністерство освіти представило освітній громадськості Франції проект нових реформ у вищій освіті. Реформи LMD/ECTS (Ліценціат, магістратура, докторат / Європейська система накопичення кредитів, європейський додаток до диплома) були запроваджені урядовим декретом від 8 квітня 2002 р. Протягом 2002 – 2004 рр. тривав перехідний період і лише з 1 вересня 2005 р. французькі університети повністю перейшли на трирівневу систему організації навчання [22, с. 62]. Для отримання ступеня ліценціату необхідно набрати 180 кредитів ECTS і 120 кредитів потребує здобуття ступеня магістра. У 2002-2003 н. р. відбувся чіткий поділ магістерських програм: були запроваджені ступіні магістра, орієнтовані на ринок праці та наукову-дослідницьку роботу.

Система забезпечення якості освіти та зовнішнього оцінювання діяльності вузів пережила повну реструктуризацію. У 2006 р. були створені два квазіурядові незалежні акредитаційні агентства, місія яких полягає в експертизі роботи вузів та наукових організацій у відповідності до європейських рекомендацій і вимог якості. Головним виступає створене у 2006 р. за рішенням уряду незалежне агентство з оцінки якості науково-дослідницької діяльності і вищої освіти (AERES). Оцінку з боку агентства раз на 5 років проходять приблизно 250 вузів, 380 наукових лабораторій, 4800 основних освітніх програм. AERES замінила й виконує функції Національного комітету з оцінювання, незалежного органу при Президенті Франції, що діяв з 1984 року.

Іншою впливовою акредитаційною інстанцією стала створена ще в 1934 р. Комісія дипломованих інженерів (СТІ). У 2006 р. уряд визначив її як провідну організацію з акредитації інженерно-технічних напрямків підготовки. Ця структура проводить регулярну оцінку всіх

інженерних програм і шкіл раз на 6 років. СТІ складається з 32 експертів, з яких 16 представляють академічну спільноту, 8 – роботодавців і 8 – профспілки та асоціації інженерів. Обидва агентства будують свої відносини з урядом на контрактній основі і є членами Європейської асоціації з якості вищої освіти (ENQA).

До впровадження Реформи LMD/ECTS навчання у ВНЗ організувалося за 4 рівнями: 2 (загальноосвітня кваліфікація DEUG) + 2 (licenc) + 1 (maitrise) + 1 (DESS або DEA). До цієї схеми додавалися 4-х річні докторські студії. Перший рівень передбачав широку загальноосвітню підготовку і оволодіння базовими дисциплінами обраного профілю. Другий в третій рівні надавали поглиблене професійне навчання з обраної спеціальності і містили як фундаментальні, так і прикладні дисципліни. Останній рівень традиційно мав на меті більш глибоку спеціалізацію та залучення до науково-дослідницької роботи. У межах рівня виділялося два напрямки – Диплом про вищу спеціалізовану освіту (DESS), який орієнтував власника на професійну кар'єру, та Диплом про поглиблену вищу освіту (DEA), який надавав можливість вступу до докторантури. Сьогодні ж вища освіта Франції розвивається за моделлю 3 (licenc) + 2 (maitrise) + 3 (докторські студії). Перший цикл університетської освіти – ліценціат – охоплює три роки, під час яких студент має набрати 180 кредитів ECTS. Він включає два напрямки – професійний ліценціат (licence professionnelle), який завершується присудженням професійної кваліфікації і виходом на ринок праці, і дослідницький ліценціат (licence recherche), який готує до продовження вищої освіти. Програми підготовки обох напрямків протягом перших двох років навчання є однаковими. Навчання в магістратурі включає 2 роки (4 семестра) після дослідницького ліценціату, під час яких студент має набрати 120 кредитів ECTS. Аналогічно ліценціату магістратура передбачає два напрямки – дослідницький (master recherche) і професійний (master professionnelle). Диплом дослідницького магістра дає право вступу в докторантуру.

В Іспанії ще у 2001 р. у Єдиному законі про університети (*Ley organica de universidades – LOU*) входження національної системи вищої освіти в загальноєвропейський освітній простір (ЄПВО) було проголошено одним з головних завдань освітньої політики. Нормативна база, необхідна для реалізації Болонських домовленостей, почала формуватися поступово з 2003 р.: в 2003 р. був прийнятий королівський указ про використання ECTS, в 2004 р. – указ про європейський додаток до диплому бакалавра і магістра, в 2007 р. – указ про запровадження нових циклів навчання: першого, чотирьохрічного (*grado*), другого, двохрічного (*master*) і третього, дворічного (*Doctorado*) [445, с. 298]. До реформування в Іспанії діяла наступна схема рівнів здобуття вищої освіти: перший рівень (*Diplomatura*) тривалістю 3-4 роки закінчувався отриманням кваліфікації «дипломованого спеціаліста» для гуманітарних і соціально-економічних дисциплін і «інженера-техніка» – для технічних. Після завершення другого рівня (*licenciatura*) тривалістю 2 роки присвоювалася кваліфікація ліценціата (*titulo de licenciado*). Третій дворічний курс навчання готував до отримання докторського ступеня, відкривав доступ до наукової і викладацької роботи. Нині в Іспанії продовжують співіснувати дві моделі організації навчання: традиційна (3+2) та нова болонська (4+1). Запровадження болонських реформ було остаточно завершено в 2009 р. До цього часу відбулося оновлення номенклатури спеціальностей і формування національної мережі незалежних акредитаційних агентств (ix 5) з якості освіти.

На початку XXI ст. Іспанія активізувала академічну мобільність, ставши одним з найбільш активних учасників програми академічних обмінів ЄС «ERASMUS». Було також запроваджено ряд національних програм закордонного стажування студентів і викладачів. Водночас стратегія розвитку іспанської вищої школи на 2010-2015 рр. «Університет – 2015» передбачає «подальшу

трансформацію університетського середовища країни в контексті формування ЄПВО і підвищення міжнародної конкурентоспроможності галузі».

У решті країн-учасниць болонські реформи з тих чи інших причин забуксували, реалізуються повільно, що призвело до відтермінування строків завершення формування європейського простору вищої освіти до 2020 р. Будапештсько-Віденська Декларація від 12 березня 2010 р., оголосивши про формування контурів ЄПВО разом з тим, відзначила необхідність збільшення зусиль для завершення реформ, фактично визнавши різний рівень їх просування в країнах-учасниках. У багатьох країнах-нечленах ЄС Болонський процес набув рис імітації освітніх реформ. Наслідуючи лише його зовнішні ознаки (ECTS, двоциклову модель, європейський додаток до диплому), уряди цих країн дуже часто забувають про необхідність запровадження якісних змін в освітній сфері, які зрештою мають сприяти досягненню головної мети Болонського процесу – підвищенню міжнародної конкурентоспроможності вищої школи. Мова йде перш за все про підвищення якості викладання, стимулювання на державному рівні міжнародної академічної мобільності та співпраці, спрощення процедур визнання зарубіжних дипломів, реформування системи акредитації на громадських засадах, залучення до процесу управління освітою всіх зацікавлених партнерів. Одні лише структурні зміни без якісних перетворень не призводять до підвищення якості освіти, а тому виявляються неефективними. Це стосується і України.

Структурні реформи в системі вищої освіти, зумовлені приєднанням України у травні 2005 р. до Болонського процесу, не дали очікуваного позитивного ефекту у вигляді підвищення міжнародної конкурентоспроможності національної вищої школи та якості освіти. Приєднанню України до Болонського процесу передувало створення методичної основи та проведення освітніх експериментів, головним з яких стало експериментальне впровадження протягом 2003-2005 рр. ECTS у формі кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП), що охопила п'яту частину українських ВНЗ. Нормативно-правовою основою експерименту став наказ МОН №48 від 23.01.2004 р. «Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу»

За десятиріччя, яке пройшло з Бергенської конференції європейських міністрів, Україна зробила важливі кроки з реалізації завдань Болонського процесу, досягнувши значного прогресу в реструктуризації національної системи вищої освіти. За цей час при Міністерстві освіти і науки України була створена група супроводу Болонського процесу (2006), ухвалений відповідний план дій до 2010 р. (2007), запроваджено кредитно-трансферну систему ECTS і переведено навчальний процес на двоциклову систему підготовки (2006-2007), уряд став членом Європейського реєстру забезпечення якості (2008), Всеукраїнська студентська рада стала кандидатом у члени Союзу національних студентських спілок Європи, впроваджено додаток до диплому про вищу освіту європейського зразка (2010), затверджено Національну рамку кваліфікацій (2011), яка у цілому узгоджується з Європейською рамкою кваліфікацій. У 2016 р. було створене Національне агентство з якості освіти, однак вибори перших його членів засвідчили домінування старих організаційних схем та підходів, що не влаштувало керівництво МОН і процес запуску агентства призупинився. Лише на початку 2019 р. з другої спроби вдалось запустити роботу НАЗЯВО.

Слід відзначити, що приєднання України до Болонського процесу значною мірою зумовлювалося політичними міркуваннями, які були пов'язані з євроінтеграційними прагненнями суспільства. Основною причиною відсутності позитивних виявів сам характер і технологія реалізації реформ. У процесі реалізації Болонської декларації вітчизняні можновладці, керівництво МОН робило акцент на відповідності виключно зовнішнім, а не внутрішнім характеристикам європейської вищої освіти. Це проявилось у механічному, формальному перенесенні болонських

принципів у вітчизняну освітню сферу без відповідного попереднього аналізу ризиків, оновлення освітнього законодавства, надання фінансової підтримки. До того ж, усі реформи обмежувались структурними змінами і здійснювались переважно адміністративно-командними методами, ігноруючи необхідність забезпечення реальної автономії ВНЗ, що становить одну з головних стрижневих ідей Болонського процесу. Так, Болонський процес в Україні розпочався з упровадження в навчальний процес кредитно-модульної системи. Натомість відсутність належних умов (обмежений доступ до якісної навчальної літератури; скорочення обсягу аудиторних занять та нерозвиненість навичок вітчизняних студентів до самостійної роботи) нівелювали ефективність нової форми організації навчального процесу.

Успіхи інтеграції європейських держав в рамках Болонського процесу стимулюють подібні процеси в інших регіонах світу. Далі всіх у Латинській Америці в субрегіональному співробітництві по лінії вищої школи просунулися країни-учасниці МЕРКОСУР (Аргентина, Бразилія, Парагвай і Уругвай). На першій зустрічі міністрів освіти країн-учасниць був розроблений «Трирічний план в області освіти на 1994 – 1997 рр.». Як наслідок, вже наприкінці 1990-х рр. в рамках МЕРКОСУР взаємно визнавалися документи про початкову і середню освіту. Новий важливий етап розпочався в 1996-1997 рр., коли в результаті чергових міжурядових зустрічей було прийнято рішення про надання студентам держав МЕРКОСУР, які закінчили перший цикл вищої освіти (бакалаврат), можливості продовження вищої освіти у будь-якій країні – учасниці угоди. Протягом 2000-х рр. в межах цього об'єднання сформувався спільний освітній простір: стали визнаватися документи про освіту всіх рівнів, а також наукові ступені.

Інтеграція національних систем вищої освіти у межах НАФТА йде не так успішно. Одною з головних причин цього вважається глибока якісна диспропорція «географічного трикутника». Якщо системи вищої освіти США та Канади є масовими, то у Мексиці вищою освітою охоплено трохи менше 30% молоді віком 18-23 роки. Природним «географічним коридором» для реального здійснення спільних освітніх проєктів стає прикордонна полоса між США та Мексикою, яка нараховує понад 10 млн. мешканців, і «міста-двійники», які пов'язані давніми і різносторонніми зв'язками. В рамках НАФТА цій території відводиться особлива роль. Залишаючи осторонь серйозні відмінності в стандартах і рівні навчання, прикордонні американські ВНЗ помітно активізують американо-мексиканський обмін студентами і викладачами. Американські спеціалісти і політики взяли на озброєння успішний досвід європейської програми ERASMUS (European Community action scheme for the mobility of university students), розробивши програму під назвою MEXUS (під егідою Університету Сан-Дієго та ряду інших). В її рамках мексиканські студенти два роки вчаться у своїх ВНЗ, два – в американських; після закінчення вони отримують відповідні дипломи, визнані в обох країнах. За період 1994 – 2010 рр. активізовано і розгорнуто більше 250 спільних проєктів щодо навчання в магістратурі [329, с. 7]. Однак у потоках студентів і викладачів існує серйозна диспропорція – університети США свідомо й цілеспрямовано сприяють поїздкам мексиканських викладачів, розраховуючи асимілювати значну частину з них на своїх кафедрах і тим самим зекономити мільйони доларів для держави на підготовці наукових кадрів.

Близькість до європейського континенту та давні освітні зв'язки з ним стали каталізатором інтеграційних процесів у сфері вищої освіти арабського світу. Регіон об'єднує 22 країни з населенням 330 млн. чол. На початку 2010-х рр. тут діяло понад 350 вишів, в яких навчалось майже 7 млн. студентів. Частка витрат на освіту у регіоні варіює від 3,5% ВВП у країнах з низьким доходом населення до 6-7% у найбільш багатих країнах. За чисельністю студентів лідерами є Єгипет, Марокко, Алжир та Саудівська Аравія. Оскільки освітні системи вищої освіти арабських країн у міжнародному порівнянні є досить слабкими, то адаптація до європейських стандартів стає

для цих країн можливістю отримання передових знань і технологій шляхом освітньої міграції. Понад 80% студентів регіону завершують свою підготовку на бакалаврському циклі. Досить сказати, що 7 країн (Бахрейн, Джибуті, Катар, Кувейт, Мавританія, ОАЕ, Оман) практичну всю магістерську та докторську підготовку здійснюють у закордонних вишах.

Налагодження регіонального співробітництва у сфері вищої освіти арабських країн почалося в 1978 р., коли була прийнята Конвенція щодо визнання документів про вищу освіту, дипломів і ступенів в арабських країнах. Учасниками конвенції стали 14 держав: Алжир, Бахрейн, Єгипет, Ірак, Йорданія, Кувейт, Лівія, Марокко, Оман, Катар, Саудівська Аравія, Судан, Туніс, ОАЕ. Ще чотири держави отримали статус спостерігача: Ліван, Сирія, Ємен, Палестина. З цього часу постійно збираються регіональні конференції міністрів освіти. З кінця 1990-х рр. спільними зусиллями вирішуються питання забезпечення якості вищої освіти. У цих цілях на регіональних конференціях міністрів освіти був прийнятий ряд рекомендацій, що сприяли подальшому розвитку вищої освіти в країнах регіону:

- 1) Бейрут (1998). Про створення механізмів забезпечення якості освіти у кожній країні (оцінка ВНЗ, програм, персоналу);
- 2) Каїр (2001) Про створення національних агентств забезпечення якості освіти;
- 3) Сана (2005) Про створення регіональних механізмів забезпечення якості освіти.

На основі рекомендацій більш третини арабських держав створили агентства з ліцензування та акредитації програм вищої освіти, а окремі університети відкрили відділи забезпечення якості та самооцінки. Очікується подальше поширення такої практики у країнах регіону. Асоціація Арабських Університетів створила Регіональний Комітет з оцінки та акредитації вищої освіти, який провів своє перше засідання в Аммані (Йорданія) в 2001 р. Головні завдання, які повинен вирішити Комітет, пов'язані, передусім, з розвитком культури якості вищої освіти й самооцінки вишів. За зразком Болонського процесу з 2008 р. арабські країни почали формувати спільний освітній простір. На 2019 р. досягнутий певний прогрес за наступними напрямками:

- запровадження трьохрівневої структури вищої освіти – бакалаврат – магістратура – докторантура (повністю реалізовано в 9 країнах);
- розробка національних рамок кваліфікацій, співставних з Європейською рамкою кваліфікацій (прийняті в третині країн);
- застосування механізмів забезпечення якості вищої освіти (прийняті в третині країн);
- розвиток інститутів та інструментів взаємного визнання документів про освіту (прийняті в половині країн).

Можна відмітити також ще один регіон, де у 2010-х рр. інтеграція у сфері вищої освіти була фактично завершена та існував спільний освітній простір. Це південь Африки. До недавнього часу в умовах апартеїду освіта у Південній Африці будувалася на принципах расової сегрегації.

Ліквідація дискримінаційних обмежень, визнання дипломів південноафриканських ВНЗ у світі, англійська мова навчання сформували стійку орієнтацію серед молоді сусідніх з ПАР країн на отримання освіти саме в університетах цієї країни. Оскільки у зовнішній політиці ПАР на початку XXI ст. відбулися істотні зміни, які можна охарактеризувати як повернення «обличчям до Чорної Африки», то регіональна інтеграція освітніх систем стала одним із політичних пріоритетів урядів після 1994 р. В межах Митного союзу Південної Африки (САКУ), який об'єднує 7 країн, протягом 1996-2005 рр. було прийнято декілька міждержавних угод, які повністю скасували обмеження освітньої міграції: визнаються документи про освіту всіх рівнів, запроваджена єдина трьохрівнева структура навчання. діють подібні механізми акредитації та забезпечення якості.

Висновки до розділу 3

Зовнішнє середовище завжди справляло помітний вплив на розвиток вищої школи. Паралельно з інтеграцією вищої освіти в державний апарат, вплив політичних чинників посилювався, що знайшло своє відображення у визначенні владою змісту, ідеологічної спрямованості освітнього процесу, залежності від державного фінансування. Можна виділити три основні політичні чинники, що впливають на функціонування та модернізацію цього соціального інституту – тип політичного режиму, політична ідеологія і державна бюджетна політика.

Система вищої освіти через свою масовість, впливовість та інтелектуальний потенціал розглядається як потужний інструмент формування суспільної свідомості, бажаних моделей соціальної поведінки та мислення. Знання та ціннісні установки, що транслуються через освіту, зумовлюють розвиток суспільних відносин нового характеру. Тому будь-який політичний режим, прагнучи стабільності керованого суспільства, реформує систему вищої освіти відповідно до своїх потреб. Однак трансформації вищої школи мають свої особливості за різних політичних режимів.

За умов тоталітаризму центр прийняття рішень щодо управління та стратегії модернізації вищої школи знаходиться поза освітньою системою, а сама система є замкнутою ієрархічною автаркією. В умовах зрощення дердави і правлячої партії відбувається проникнення партійних структур у виші, нівелювання академічних свобод та автономії, ідеологізація їх діяльності, масові чистки викладачів та студентства з ідейних міркувань. Установки пануючої ідеології впливають на всі сфери функціонування вищої школи – від формування організаційних засад управління ВНЗ до визначення змісту навчальних програм і курсів, напрямків і обмежень наукових досліджень, критеріїв формування студентського контингенту. Таким чином, можна говорити про пряме ідеологічне втручання в освітній процес.

За умов авторитаризму зміст трансформаційних процесів у вищій школі залежить від спрямованості режиму. Консервативні режими, в основі яких лежить ціннісна установка на збереження чинного соціального порядку, проводять жорсткий політичний курс, спрямований на заморожування будь-яких змін у системі освіти, що у короткій перспективі викликає стагнацію системи освіти. Авторитарні режими, що прагнуть суспільної модернізації, здійснюють демократизацію вищої освіти, збільшують її доступність та державне фінансування. Таким чином, запровадження масової вищої освіти, з одного боку, стимулює економічне зростання, а з іншого, слугує одним із інструментів легітимації чинної влади в очах населення.

За умов демократичного режиму зміст освітньої політики формується під впливом широкої громадської дискусії навколо проблем модернізації освіти, в якій приймають участь всі зацікавлені групи інтересів, зокрема й самі ВНЗ. Між зацікавленими групами на основі спільності ідейних платформ та інтересів утворюються політичні коаліції для реалізації бажаної стратегії модернізації освітньої сфери. Політико-ідейні установки здійснюють опосередкований вплив на освітню політику, визначаючи загальні цінності і пріоритети при проведенні реформ. Водночас в умовах плюралізму уряд мусить маневрувати і враховувати думку різноманітних груп інтересів, що викликає відхилення від первинних ідеологічних установок і формування «політичної траєкторії». Значну роль система вищої освіти також відіграє під час демократичного транзиту, культивуючи демократичні цінності та відносини.

Реалізація політичних програм владних команд в освітній сфері тісно пов'язана з їх ідеологічною орієнтацією. Політичні ідеології, відображаючи уявлення різних соціальних груп про бажаний суспільний порядок, слугують своєрідними матрицями для цілей, принципів та

інструментів модернізації вищої освіти. На сучасному етапі найбільш поширеними ідеологіями освітніх реформ є неоконсерватизм, соціал-демократія та неолібералізм.

Неолібералізм та неоконсерватизм мають спільну економічну платформу. Вони сповідують використання ринкової конкуренції як інструменту підвищення ефективності діяльності вищої школи. При цьому вища освіта сприймається як змішане благо, за яке потрібно платити. Державні ВНЗ мають бути реформовані таким чином, щоб діяти і управлятися як приватні підприємства. Такі академічні корпорації мають конкурувати на ринку освітніх і наукових послуг, підвищуючи їх якість. Водночас неоконсерватори визнають необхідність державного втручання і збереження за державними вишами широкого кола суспільних завдань. Для соціал-демократів вища освіта є суспільним благом, а тому відповідальність за неї має нести держава. Пріоритет надається реформам, спрямованим на вирівнювання доступності освіти для різних соціальних груп.

Ефективним інструментам реалізації інтересів, намірів політиків у сфері вищої освіти стала бюджетна політика. Відповідно до ідейних орієнтацій виокремлюють три її моделі: політику «академічного капіталізму», антиринкову політику та політику, орієнтовану державний ринок. В умовах першої відбувається свідоме зменшення владою фінансування з метою активізації підприємницької діяльності ВНЗ. Друга орієнтується на повне державне забезпечення вищої школи. Орієнтація бюджетної політики на державний ринок передбачає прагнення стимулювати конкуренцію між державними вишами з обмеженим використанням ринкових елементів.

На початку XXI ст. значної ваги у модернізації національних систем вищої освіти на Заході набуває чинник міжнародної інтеграції. Міжнародна конкуренція, глобалізація та поширення інтеграційних процесів з економічної на політичну і культурну сфери зумовлюють виникнення ідей та спроб формування спільних освітніх просторів, що має, на думку політиків, забезпечити регіональну мобільність висококваліфікованої робочої сили, покращити позиції країн та цілих регіонів у міжнародній економічній конкуренції. Найбільший прогрес у цій справі в останній чверті XX – на початку XXI ст. здійснив європейський регіон, де склалися відповідні економічні передумови та сформувалася стійка політична воля національних урядів до інтеграції. Болонський процес та освітня політика ЄС спрямовані на координацію та синхронізацію структурних реформ в національних освітніх системах з метою підвищення їх міжнародної конкурентоспроможності, особливо у контексті відставання європейської вищої школи від американської. У результаті 20-річних зусиль та регулярних політичних консультацій наприкінці 2010-х рр. процес створення ЄПВО в цілому був завершений, хоча його формування було нерівномірним і залишило чимало проблем. Разом із тим значні досягнення Європи у справі освітньої інтеграції стимулюють інші регіони світу до подібних процесів, які в різній мірі успішності можна спостерігати в межах таких економічних об'єднань як МЕРКОСУР, НАФТА, арабських країнах та на півдні Африки.

*«Стан освіти та науки – найкращий барометр суспільного розвитку країни: суспільство відбивається в університеті як у дзеркалі та перспективі»
російський вчений, педагог, громадський діяч М. Пирогов*

ВИСНОВКИ

Проблема модернізації вищої освіти є дуже актуальною для науки та суспільства, оскільки освітня сфера торкається інтересів багатьох соціальних груп. Вища школа через свою суспільну значимість притягує увагу влади, політичних партій, соціальних груп, а тому постійно відбувається її взаємодія з політичною системою. Політики прагнуть використовувати освіту у якості інструменту суспільних перетворень. Через систему вищої освіти правлячі кола активно впливають на динаміку і вектор соціокультурних трансформацій, інші соціальні підсистеми, зокрема й на процес відтворення самої політичної системи, формуючи політичне мислення майбутніх поколінь громадян. У зв'язку з цим політичні чинники модернізації вищої освіти потребують ретельного розгляду і подальшої розробки. На сучасному етапі розвитку політичної науки ця тематика залишається маловивченою. Зокрема, відсутнє чітке розуміння еволюції відносин держави і вищої школи, політичної основи реформування галузі в сучасних умовах, основних політичних чинників та їх впливу на трансформації вищої освіти. В рамках даного дослідження нам вдалося відповісти на деякі з цих питань, здійснити комплексний аналіз впливу політичних чинників на модернізацію вищої освіти.

1. Було проаналізовано масив наявної вітчизняної та іноземної наукової літератури, який засвідчив необхідність вивчення впливу політичної сфери на вищу школу. Тема є не достатньо вивченою в межах вітчизняної політичної науки, що зумовлює необхідність проведення комплексних досліджень. Для більшості праць характерним є вузькоісторичний підхід: розгляд впливу політичної складової на розвиток вищої школи локалізується вузькими часовими періодами, окремою країною чи окремим чинником. З'ясовано, що перші спроби наукового осмислення проблематики політичної детермінації освіти сягають найдавніших часів; втім, лише в останній чверті ХХ ст. політична складова функціонування та реформування систем вищої освіти стала самостійним об'єктом дослідження в межах окремого міждисциплінарного напрямку досліджень – аналізу освітньої політики.

2. Досліджено процес еволюції вищої школи у контексті її взаємовідносин із державною владою та їх вплив на розвиток вищої освіти. Визначено, що від самого початку політична кон'юнктура впливала на функціонування університетів. Їх визнання з боку влади, привілеї і свободи значною мірою стали результатом лояльності та інтелектуальної підтримки університетськими корпораціями політичних амбіцій держави і церкви у боротьбі за верховенство в суспільному житті. Іншим важливим чинником розвитку університетів на початковому етапі стало маневрування між різними політичними акторами в умовах розпорошення політичної влади в середньовічному суспільстві та монополія на істинне знання.

У своїх відносинах з державною владою вища школа пройшла три етапи. На першому етапі, який тривав з моменту виникнення університетів і до XVI ст., між ними розвивалися партнерські відносини. В умовах боротьби з церквою та регіональними елітами держава підтримувала автономію університетів, вбачаючи в них сильного інтелектуального союзника, а в знанні – інструмент політичної боротьби. Початок другого етапу ознаменувався Реформацією та релігійними війнами в Європі, внаслідок яких адміністративний та фінансовий вплив держави на вищу освіту посилювався, а їх відносини набули характеру патронату. Вища школа, зберігаючи

протягом XVI-XVIII ст. статус самоврядної корпорації, водночас стала залежною від політичного курсу та потреб держави, яка здійснювала зовнішній контроль. Третій етап – патерналізм – був започаткований Великою Французькою революцією і характеризується підпорядкуванням системи вищої освіти державі шляхом її перетворення на частину державного апарату. Перехід до відносини патерналізму означав, що держава стала керувати діяльністю вузів, всі сфери їх внутрішнього життя стали предметом регулювання державної бюрократії.

3. Визначені основні політичні стратегії модернізації вищої школи на сучасному етапі. Вибір правлячими колами певної стратегії зумовлюється політичними умовами, ідейними орієнтаціями урядовців та станом державних фінансів. Аналіз освітніх реформ другої половини XX ст. дозволяє виділити чотири політичні стратегії, які застосовувалися для реформування вищої школи у провідних країнах світу в залежності від конфігурації вищезгаданих чинників. Найпоширенішою стратегією стала експансія державного сектору вищої освіти. Розширення галузі за державний кошт не лише відповідало становленню на Заході держави загального добробуту, але й забезпечувало розвиток наукомістких галузей економіки та надавало значні електоральні дивіденди для правлячих сил. Її використання тісно корелюється з правлінням лівих і лівоцентристських сил. Її повною протилежністю стала стратегія приватизації системи вищої освіти, коли влада свідомо робила ставку на стимулювання розширення приватного сектору. Причинами такого курсу були складні політичні умови, дефіцит бюджетних ресурсів і в деяких випадках неоліберальні орієнтації урядовців. При цьому держава зберігає повний контроль над розвитком освітньої сфери і надає фінансову підтримку приватним вузам.

Наприкінці XX ст. досить поширеною також стала стратегія комерціалізації державного сектору вищої освіти, за якої відбувається перерозподіл витрат у галузі з метою залучення до її фінансування студентів та їх батьків, а також приватного бізнесу. Політичною особливістю даної стратегії є те, що державним вузам прищеплюється організаційна культура та схеми функціонування, характерні для приватних корпорацій, що має збільшити ефективність їх діяльності. При цьому за спектром завдань вони залишаються державними організаціями, а державний сектор домінує в системі вищої освіти. Її прихильниками є неоконсервативні політичні сили, а реалізація дуже часто співпадає з економічними кризами. Нарешті, четверта стратегія модернізації передбачає введення гнучких механізмів оплати навчання випускниками після працевлаштування (Велика Британія, Австралія та Нова Зеландія). Ця стратегія дозволяє вирішувати такі ж завдання, що і попередня: підвищення ефективності діяльності вузів, зменшення бюджетних витрат, розширення фінансової бази вищої школи. Водночас вона більшою мірою сприяє доступності вищої освіти для представників з різних соціальних верств.

4. Проаналізовані та розкриті сутність, цілі та основні моделі децентралізації управління вищої освіти як одного з провідних інструментів модернізації галузі. Визначено, що децентралізація передбачає перерозподіл ресурсів, повноважень та відповідальності між центральним урядом, місцевою владою та вишами на користь нижніх ланок управління, що має мобілізувати їх ресурси та ініціативу на підвищення якості освіти. У політичному вимірі децентралізація виступила як результат демократизації суспільних відносин у післявоєнний період, а пізніше органічно вписалася в процес реформування держави загального добробуту на Заході, в економічному – як засіб підвищення ефективності використання ресурсів, в соціальному – наближення результатів діяльності вищої школи до потреб суспільства та економіки. Практика освітнього реформування другої половини XX – початку XXI ст. засвідчила популярність трьох основних моделей децентралізації – деконцентрації, делегування влади представницьким і громадським інституціям та автономізації. Перша модель орієнтована на «локалізацію»

управління системою вищої освіти на регіональному рівні, що свідчить про перетікання повноважень, відповідальності в межах системи державного управління. Друга модель на практиці реалізується через делегування повноважень, відповідальності та ресурсів представницьким асоціаціям вишів, які здійснюють оперативне управління. Роль центральної влади обмежується стратегічним плануванням, підтримкою пріоритетних напрямків і вишів.

Третя модель – автономізація – передбачає передачу повноважень і відповідальності безпосередньо вишам, що має перетворити їх на самостійних гравців на ринку. Адміністративний, бюрократичний контроль держави замінюється на ринковий. Виші отримують повну адміністративну і юридичну незалежність і фінансову відповідальність, що змушує їх інтенсифікувати контакти з регіональною економікою і ринком праці, підвищувати якість власних освітніх програм та НДДКР. Враховуючи соціально-економічні реалії та регіональні диспропорції вважаємо, що саме модель автономізації є найбільш оптимальною формою децентралізації управління вищою освітою в Україні. Останнім спостерігалось дві активні спроби запровадити цю модель у вітчизняний освітній простір. Першою спробою стала практика надання певним ВНЗ статусу самоврядних дослідницьких ВНЗ. Права та привілеї в адміністративній та фінансовій сферах, які гарантуються цим статусом, могли б перетворити дослідницькі ВНЗ на острівки децентралізованих практик. Однак відсутність фінансування гарантованих прав та привілеїв цих ВНЗ засвідчили невдалість цього експерименту. Нова спроба запровадити повноцінну автономію вітчизняних вишів пов'язана з прийняттям нового закону про вищу освіту у липні 2014 р., в якому децентралізація та автономізація вишів є одними з головних інструментів модернізації галузі.

5. Визначено основні політичні чинники модернізації вищої освіти. Досліджуючи структурний вимір політичних чинників, було виокремлено ті з них, які проявляються найбільш виразно та мають найбільший вплив на розвиток системи вищої освіти, а саме: тип політичного режиму, політична ідеологія та державна бюджетна політика. Зокрема, суспільно-політичний лад і освіта знаходяться в коеволюційній динаміці. Політичний режим, прагнучи стабільного функціонування, потребує сприятливого ідейного і політичного клімату в суспільстві, а тому активно втручається в освітню сферу, у т. ч. розвиток системи вищої освіти. Вузи транслюють в освітньому процесі політичні цінності та відносини, ідентичність і тим самим сприяють відтворенню політичного ладу. Тому влада завжди хоче знати що і як викладається в аудиторіях, коригувати зміст освітніх програм та цінностей.

Політичні ідеології імпліцитно містять уявлення про суспільну місію, пріоритети розвитку вищої школи та шляхи їх досягнення, що зумовлені інтересами соціальних груп і політичних сил, на які вони спираються. Політичні доктрини в освіті слугують ідейними маяками в управлінні розвитком вищої школи, а ступінь їх впливу значною мірою залежить від типу політичного режиму: від ідеологізації всіх сфер функціонування системи вищої освіти при тоталітаризмі до опосередкованого впливу на траєкторію політичного курсу уряду в освіті при демократії. Можливості реалізації інтересів та пріоритетів влади у сфері вищої освіти значною мірою зумовлюється рівнем та схемами державного фінансування, що перетворює бюджетну політику уряду на ефективний інструмент спрямування діяльності вузів на досягнення бажаних результатів.

6. Значну увагу було приділено особливостям функціонування інституту вищої освіти в умовах різних політичних режимів. За умов тоталітаризму вища школа перетворюється на ідеологічне знаряддя влади з обробки та контролю свідомості молодого покоління. З цією метою відбувається політизація та ідеологізація її діяльності, скасування інституційної автономії та самоврядування. Жорсткий адміністративний контроль закріплюється партизацією викладацького складу, номенклатурним принципом призначення на керівні посади і створенням у вузах осередків

правлячої партії, які реалізують політичний курс режиму. Авторитарні режими не прагнуть до тотального контролю та ідеологізації освітньої сфери, оскільки їх метою, як правило, є не самовідтворення за допомогою освітнього впливу на суспільну свідомість та відносини, а легітимація за допомогою економічних досягнень. Тому перед вищою школою ставляться завдання підготовки висококваліфікованих кадрів для економіки, що зовнішньо лояльні до влади. Авторитаризм залежно від мети режиму – збереження існуючого соціального порядку чи суспільної модернізації – передбачає два можливі напрямки трансформації вищої школи, орієнтованих або на заморожування змін, або на демократизацію вищої освіти.

За умов демократичного режиму модернізація вищої освіти здійснюється під впливом суспільних дискусій та переговорів із зацікавленими групами, зокрема самими вишами. Останні в умовах плюралізму отримують певну політичну суб'єктність через колективні об'єднання. Ідейні орієнтації урядовців опосередковано впливають на визначення основних підходів до управління розвитком галузі, однак вони безпосередньо не визначають зміст політики, оскільки уряду при її реалізації політики доводиться відхилятися від ідеологічних установок та реагувати вимоги різних соціальних груп і акторів. В таких умовах формується певна «політична траєкторія».

7. Розглянуто вплив ідеологічної детермінанти на модернізацію вищої школи та освітню політику. З'ясовано, що на сучасному етапі найбільшу поширеність в реформуванні вищої школи отримали три ідеології: неоконсерватизм, соціал-демократія і неолібералізм. Соціал-демократична доктрина, для якої вища освіта виступає суспільним благом, орієнтована на провідну роль держави у системі вищої освіти, збільшення державного фінансування галузі, обмеження ринкових елементів, збільшення доступності вищої освіти для усіх верств населення, підтримку проблемних соціальних груп, відстаючих вишів. Неоконсерватизм надає пріоритет якості освіти, забезпечення якої можливе лише за умов формування конкурентного освітнього ринку. Неоконсервативні освітні реформи передбачають стимулювання конкуренції, децентралізацію управління галуззю і розширення самостійності державних вишів, прищеплення ним приватно-корпоративної моделі управління, державну підтримку найуспішніших вишів. При домінуванні ринкових методів регулювання сфери вищої освіти неоконсерватори не відмовляються від можливостей державного втручання з метою виправлення вад ринку та забезпечення суспільних інтересів в освіті. Неолібералізм сповідує концепцію вільного ринку в освіті, акцентуючи увагу на економічні цінності (продуктивність, ефективність, гнучкість). При цьому неоліберали є прихильниками мінімального втручання держави в функціонування ринку освітніх послуг, відводячи їй роль гаранта дотримання всіма гравцями «правил гри». В цих умовах освіта перетворюється на товар (послугу), а студенти розглядаються як клієнти чи споживачі освітніх послуг.

8. Висвітлений вплив чинника міжнародної інтеграції на реформування національних систем вищої освіти європейських країн. На початку XXI ст. процеси європейської інтеграції, що первинно розпочалися в економічній сфері, охопили і вищу освіту і науку. Болонський процес як координація освітніх політик і реалізація масштабних реформ спрямований на модернізацію європейської вищої школи в умовах посилення міжнародної конкуренції і має своїм наслідком гармонізацію освітніх систем країн-учасниць. Водночас така освітня модернізація зосереджувалась на структурних і технологічних аспектах освітньої сфери (структура навчання, механізми акредитації, ECTS та ін.), що свідчить про її інструменталістське призначення. Створення ЄПВО диктується необхідністю об'єднання зусиль та розрізаних освітньо-наукових потенціалів в єдине ціле з метою подолання економічного і науково-технічного відставання Західної Європи від США. У цих умовах реалізація ЄС власної освітньої та наукової політики через підтримку академічної мобільності, спільних освітніх програм, створення Європейського дослідницького простору додає

до геоекономічного політико-символічний аспект, формуючи загальноєвропейську ідентичність і солідарність, що легітимізують європейський проект.

9. Окреслено основні проблеми освітньої політики та модернізації вищої школи сучасної України. Можна констатувати, що соціально-економічні процеси та реформи у вітчизняній системі вищої освіти багато в чому політично детерміновані. Високий рівень комерціалізації державних вишів, недостатній рівень автономії та нерівноправність державного і приватного секторів є відображенням політичного курсу держави на перекладання значної частини витрат галузі на споживачів при збереженні державного контролю за її діяльністю. До основних проблем української вищої школи на сучасному етапі можна віднести недостатній рівень автономії, неефективні механізми державного фінансування, деконцентрацію управління, оптимізацію мережі, дискримінація приватних вишів, падіння якості освіти, необхідність продовження інтеграції до ЄПВО. Більшість проблем мають в основі політичні детермінанти – централізоване керування галуззю та відсутність політичної волі до змін. У тих випадках, коли така воля наявна (оптимізація мережі та велика деконцентрація управління), спостерігається повільне, але поступове вирішення проблеми. В інших – її відсутність є основним гальмом позитивних зрушень, призводить до імітації чи зависання реформ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абанкина, И. Экономические реформы в сфере образования: автономность, самостоятельность, ответственность / И. Абанкина // Народное образование. – 2006. – №10. – С. 68-78.
2. Абрамов, Р. Н. Менеджериализм и академическая профессия: конфликт и взаимодействие / Р. Н. Абрамов // Социс. – 2011. – №7. – С. 37-47.
3. Абрамов, Р. Н. Трансформации академической автономии / Р. Н. Абрамов // Вопросы образования. – 2010. – №3. – С. 75-92.
4. Авраимова, Е. М. Современное высшее образование и перспективы вертикальной мобильности / Е. М. Авраимова, О. А. Александрова // Общественные науки и современность. – 2004. – №6. – С. 41-55.
5. Ажажа, М. Державне реформування вищої освіти в сучасних умовах / М. Ажажа // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2019. – Вип. 1. – С. 7-10.
6. Азаркин, Н. М. Монтескье / Н. М. Азаркин. – М.: Наука, 1988. – 327 с.
7. Акабаяши, Х. Частные университеты и государственная политика в сфере частного высшего образования в Японии / Х. Акабаяши // Экономика образования. – 2006. – №6. – С. 77-79.
8. Акмалдінова, О. М. Проблеми реформування освітніх систем (на прикладі деяких країн Європи) / О. М. Акмалдінова, О. О. Письменна // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія. – 2010. – №3. – С. 19-24.
9. Акульшина, А. Европейская политика в области науки и инноваций / А. Акульшина, Е. Пилюева // Современная Европа. – 2013. – №2. – С. 57-74.
10. Александров, В. Освітня послуга: суть та моделі якості / В. Александров // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – №1. – С. 156-164.
11. Аллагулов, А. М. Государственная концепция образовательной политики в Российской империи во второй половине XIX – начале XX в. / А. М. Аллагулов // Теория и практика общественного развития. – 2013. – №4. – С. 152-155.
12. Алтунина, В. В. Рыночные отношения в образовательной деятельности / В. В. Алтунина // Alma mater. – 2011. – №7. – С. 48-50.
13. Альтбах, Ф. Г. Знание и образование как международный товар: крушение идеи общественного блага / Ф. Г. Альтбах // Alma mater. – 2002. – №7. – С. 40-44.
14. Андреев, А. Университеты в контексте социальной истории: от «обучения культуре» к формированию креативных интеллектуальных сред / А. Андреев // Высшее образование в России. – 2013. – №6. – С. 116-127.
15. Андреев, А. Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы / А. Ю. Андреев. – М.: Знак, 2009. – 640 с.
16. Андрушкевич, Ф. Про контури державної політики в галузі вищої освіти ХХІ ст. / Ф. Андрушкевич // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди". Серія: Педагогіка. Психологія. Філософія. – 2010. – Вип. 19. – С. 3-6.
17. Андрущенко, В. Конституціоналізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір / В. П. Андрущенко, Т. В. Андрущенко, В. Л. Савельєв. – К.: МП Леся, 2014. – 460 с.
18. Андрущенко, В. П. Освітня політика (огляд порядку денного) / В. П. Андрущенко, В. Л. Савельєв. – К.: МП Леся, 2010. – 368 с.

19. Антипенко, Д. В. Роль государства в управлении системой высшего образования за рубежом (в промышленно развитых странах) / Д. В. Антипенко // Вопросы педагогики высшей школы. – 2001. – Вып. 2. – С. 50-56.
20. Антонова, А. С. Анализ международного опыта стратегического управления, организации и развития университетов / А. С. Антонова, Д. В. Измestьев, А. Г. Козленко. – М.: НОУ УЦ «Сетевая Академия ЛАНИТ», 2008. – 256 с.
21. Антошкіна, Л. І. Економіка вищої освіти: тенденції та перспективи реформування: монографія / Л. І. Антошкіна. – К.: Корпорація, 2005. – 368 с.
22. Апкарова, Е. Б. Система высшего образования во Франции и пути ее реформирования в рамках Болонского процесса / Е. Б. Апкарова // Проблемы современного образования. – 2011. – №4. – С. 60-66.
23. Апкарова, Е. Б. Реформа образования и политический кризис 1968 г. во Франции / Е. Б. Апкарова // Педагогика. – 2008. – №8. – С. 93-101.
24. Аристотель. Политика. – М.: АСТ, 2002. – 393 с.
25. Арташкіна, Т. А. Революции в культуре / Т. А. Арташкіна // Вісник Дніпропетровського університету. Серія: філософія, політологія. – 2012. – Вип. 22(4). – С. 141-146.
26. Асмолов, А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А. Г. Асмолов // Вопросы образования. – 2008. – №1. – С. 65-86.
27. Багаутдинова, Н. Г. Главные задачи государственной образовательной политики: из опыта развитых стран / Н. Г. Багаутдинова // Проблемы современной экономики. – 2002. – №3/4. – С. 116-120.
28. Басва, О. Державно-громадські засади управління вищою освітою США в контексті досвіду для України / О. Басва // Освіта і управління. – 2010. – № 1. – С. 143-149.
29. Бакіров, В. С. Соціологічний вимір модернізації вищої освіти / В. С. Бакіров // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – №3. – С. 56-59.
30. Бакіров, В. С. Університет і суспільство: монографія / В. С. Бакіров. – Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. – 272 с.
31. Балацкий, Е. В. Синдром аритмии реформ в системе высшего образования / Е. В. Балацкий // Журнал Новой экономической ассоциации. – 2014. – №4 (24). – С. 111-140
32. Балицкий, И. И. Образовательная политика России в конце 1917-1920 гг. / И. И. Балицкий // Социально-гуманитарные знания. – 2013. – №1. – С. 215-227.
33. Балыхин, Г. Управление развитием образования: организационно-экономический аспект: монография / Г. Балыхин. – М.: ЗАО «Издательство Экономика», 2003. – 428 с.
34. Баранівський, В. В. Стратифікаційні зміни в країнах Заходу та їх прояв у доступі до вищої освіти / В. В. Баранівський // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2012. – №65. – С. 9-18.
35. Барблан, А. Университет / диверсификация – извечный парадокс / А. Барблан // Alma mater. – 2007. – №11. – С. 23-30.
36. Барлукова, О. Китайская интеллигенция: социальные источники воспроизводства / О. Барлукова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2014. – №4 (36). – С. 110-115.

37. Батечко, Н. Г. Державне управління сферою вищої освіти України: суперечності сучасного розвитку / Н. Г. Батечко // Наукові праці. Педагогіка. – 2012. – Вип. 197. Т. 209. – С. 10-15.
38. Бауэр, Е. А. Реакция на Болонские реформы в системе образования Западной Европы / Е. А. Бауэр // Педагогіка. – 2011. – № 1. – С. 109-113.
39. Бейзеров, В. А. Университеты в глобализирующемся мире / В. А. Бейзеров // Социология образования. – 2010. – №2. – С. 87-94.
40. Белов, А. В. Экономические аспекты деятельности университетов в Японии / А. В. Белов, А. В. Золотов // Вопросы образования. – 2014. – №3. – С. 30-53.
41. Белов, А. В. Реформирование системы высшего образования в Японии: опыт, значимый для России / А. В. Белов, А. В. Золотов, М. В. Золотова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2014. – №3 (35). – С. 197-205.
42. Белоцерковский, А. В. Вузы как генераторы регионального развития / А. В. Белоцерковский // Высшее образование в России. – 2015. – №1. – С. 5-10.
43. Белякин, А. Управление современными институциональными преобразованиями: опыт университетов США / А. М. Белякин // Педагогіка. – 2009. – № 6. – С. 119-123.
44. Беляков, С. А. Зарубежный опыт совершенствования управления образованием: основные модели / С. А. Беляков // Университетское управление: практика и анализ. – 2009. – №1. – С. 45-62.
45. Беляков, С. А. Образовательная политика и управление образованием / С. А. Беляков // Университетское управление: практика и анализ. – 2008. – №6. – С. 12-31.
46. Бермус, А. Г. Модернизация образования: философия, политика, культура / А. Г. Бермус. – М.: Канон+ РООИ "Реабилитация", 2008 – 383 с.
47. Бернаскони, А. Влияние принадлежности университетов организациям на рост плюрализма частного высшего образования: сопоставительный анализ Чили / А. Бернаскони // Социология образования. – 2006. – №11. – С. 13-15.
48. Бернаскони, А. Университетское предпринимательство в развивающейся стране: на примере понтифийского католического университета Чили (1985-2000 гг.) / А. Бернаскони // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2006. – №6. – С. 9-12.
49. Бертон Р. Кларк. Поддержание изменений в университетах. Преимущество кейс-стади, концепций / Кларк Р. Бертон / пер. с англ. Д. Александрова. – М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2011. – 312 с.
50. Бертон Р. Кларк. Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе / Кларк Р. Бертон / пер. с англ. Д. А. Александрова. – М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2011. – 360 с.
51. Беспалова, О. И. Особенности и основные тенденции развития высшей школы США / О. И. Беспалова // Известия ВГПУ. – 2014. – №4. – С. 96-99.
52. Бех, В. Філософський аналіз походження соціальних проблем вищої школи / В. Бех // Вища освіта України. – 2005. – №3. – С. 13-19.
53. Бирюков, С. Саркози и университеты [Электронный ресурс] / С. Бирюков. – Режим доступа: <http://www.apn.ru/publications/article23386.htm>
54. Біла, С. О. Стратегічні пріоритети реформування системи вищої освіти в Україні як складова модернізації національної економіки / С. О. Біла // Стратегія розвитку України. – 2011. – Т.1. №1. – С. 80-84.

55. Бірюкова, І. Реформування вищої освіти Німеччини в світі європеїзації / І. Бірюкова // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – №2. – С. 222-227.
56. Бобрицька, В. І. Сучасні освітні реформи в Україні: досягнення та новітні виклики \ В. І. Бобрицька // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія. – 2019. – №14. – С. 16-22.
57. Богачевська, І. В. Автономізація університетів як складова реформи вищої освіти в Україні / Аналітична записка. – К.: НІСД, 2018. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old2.niss.gov.ua/articles/895/>
58. Боголіб, Т. М. Конкуренція університетів: світовий досвід і українські реалії / Т. М. Боголіб // Вісник Національної Академії Наук України. – 2012. – №10. – С. 31-41.
59. Богуславский, М. В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX – начале XXI вв. / М. В. Богуславский // Проблемы современного образования. – 2014. – №1. – С. 5-11.
60. Богуславский, М. В. Стратегии модернизации российского образования XX века: теоретико-методологические подходы к исследованию / М. В. Богуславский // Проблемы современного образования. – 2013. – №4. – С. 5-20.
61. Боднар, К. А. Розбудова української держави засобами освіти / К. А. Боднар // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія: філософія. – 2013. – Т.1. № 41. – С. 232-240.
62. Бок, Д. Университеты в условиях рынка. Коммерциализация высшего образования / Д. Бок / пер. с англ. Д. Александрова. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – 224 с.
63. Бокова, Т. Н. Влияние реформ на систему образования в США в XX в. / Т. Н. Бокова // Известия ВГПУ. – 2014. – №1 (86). – С. 92-96.
64. Болдуєв, М. В. Особливості й тенденції розвитку державного управління вищою освітою в економічно розвинутих країнах світу / М. В. Болдуєв // Держава та регіони. Серія: Державне управління. – 2012. – №1. – С. 125-129.
65. Бориславська, О. Децентралізація публічної влади: досвід європейських країн та перспективи України: монографія / Бориславська О., Заверуха І., Захарченко Е. та ін. – К.: ТОВ «Софія». – 2012. – 128 с.
66. Бойко, Л. Л. Анализ доктрин и идеологии в сфере образования в демократических обществах / Л. Л. Бойко // Научная мысль Кавказа. – 2013. – №1 (73). – С. 22-27.
67. Брис ле Галь. Реформа управления университетами и актуализация спора факультетов во Франции / Брис ле Галь, Шарль Сулье // Laboratorium: журнал социальных исследований. – 2009. – №1. – С. 65-82.
68. Бронніков, В. Д. Вплив політичної кон'юнктури на освіту і науку в Німеччині 1933-1945 рр. / В. Д. Бронніков, О. В. Приймак // Грані. – 2013. – №1. – С. 100-103.
69. Бруз, В. Основные проблемы реализации Болонского процесса в Европе / В. Бруз // Власть. – 2011. – №12. – С. 88-90.
70. Бублик, С. Г. Світові тенденції розвитку системи вищої освіти та місце в ній дослідницького процесу / С. Г. Бублик Т. М. Велентейчик, Т. В. Гончарова // Наука та наукознавство. – 2019. – №1 (103). – С. 46-67.
71. Бунина, В. Г. Новое в европейском управлении высшей школой: университетская реформа администрации Н. Саркози / В. Г. Бунина // Преподаватель XXI век. – 2009. – №1. – С. 26-34.

72. Бунькова, Л. А. Опыт социального реформирования консервативных правительств Маргарет Тэтчер и Джона Мейджора в Великобритании / Л. А. Бунькова // Вестник Нижневарттовского государственного университета. – 2008. – №3. – С. 46-54.
73. Бурдые, П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдые, Ж.-К. (пер. Н. А. Шматко). – М.: Просвещение, 2007. – 267 с.
74. Бурлука, О. В. Розвиток самоосвітньої активності в епоху Середньовіччя / О. В. Бурлука // Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія. – 2010. – №4. – С. 26-34.
75. Вавренюк, С. Історія проведення реформи вищої освіти в Європі / С. Вавренюк // Інвестиції: практика та досвід. – 2015. – № 15. – С. 80-84.
76. Ван Хааске, Л. А. Формирование университетских корпораций и их региональная специфика в Европе эпохи Высокого Средневековья / Л. А. Ван Хааске // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. История и политология. – 2012. – №3. – С. 34-41.
77. Вартаньян, Э. Г. Индия в 1947 г. – начале XXI в.: от государственного капитализма к либерализации экономики / Э. Г. Вартаньян // Теория и практика общественного развития. – 2012. – №3. – С. 149-151.
78. Васечко, Л. І. Університетська автономія: зарубіжний досвід та вітчизняна практика / Л. І. Васечко // Вісник КНУТД. – 2013. – №2. – С. 217-233.
79. Васильев, В. А. Сократ о благе и добродетели граждан полиса / В. А. Васильев // Социально-гуманитарные знания. – 2004. – № 1. – С. 276-290.
80. Васильева, Е. Г. Идеал «классического университета» и направления его трансформации в условиях реформы высшего образования / Е. Г. Васильева // Вестник ВолГУ. Серия 6: Университетское образование. – 2005. – Вып. 8. – С. 83-87.
81. Василькова, Н. Дослідження автономії університетів у Європі / Н. Василькова // Університетська освіта. – 2011. – №1. – С. 48-57.
82. Васильченко, І. Удосконалення та реформування освітньої системи у провідних країнах світу / І. Васильченко, З. Васильченко // Вища школа. – 2009. – №5. – С. 77-89.
83. Василюк, А. Освітня політика Європейського Союзу / А. Василюк // Шлях освіти. – 2007. – №2. – С. 13-17.
84. Василюк, А. Етіологія та умови проведення освітніх реформ / А. Василюк // Порівняльно-педагогічні студії: науково-педагогічний журнал. – 2009. – № 1. – С. 104-108.
85. Васюков, Р. В. Педагогическая помощь и образовательная услуга в контексте высшего образования (социально-философский аспект) / Р. В. Васюков // Преподаватель XXI. – 2013. – №1. – С. 55-60.
86. Вахович, І. М. Стан і проблеми вищої освіти в Україні / І. М. Вахович, Л. І. Іщук, С. О. Пиріг // Актуальні проблеми економіки. – 2014. – №1. – С. 63-69.
87. Вахович, І. М. Дослідження теоретичних аспектів доцільності процесу укрупнення ВНЗ в Україні / І. М. Вахович, Ю. В. Волинчук // Актуальні проблеми економіки. – 2010. – №2(104). – С. 101-107.
88. Вахштайн, В. Две модели образовательных систем: континентальная и атлантическая / В. Вахштайн // Prognosis. – 2006. – №3. – С. 321-352.
89. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер. – М.: Наука, 1990. – 808 с.
90. Венгерська, В. Реформа вищої освіти: держава, суспільство та університети перед новими викликами часу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iro.org.ua/ua/main/research/5>

91. Вербицкая, Л. Институциональная автономия и проблема управления в высшем образовании / Л. Вербицкая, В. Касевич // Высшее образование в России. – 2006. – №7. – С. 16-20.
92. Веретенникова, Н. В. Институциональные ловушки российской системы высшего образования / Н. В. Веретенникова // Вестник Томского государственного университета. Серия: Экономика. – 2009. – №1(5). – С. 5-13.
93. Верже, Ж. История средневекового университета / Ж. Верже // Вестник высшей школы. – 1992. – №1. – С. 98-106.
94. Верланов, Ю. Ю. Академічні свободи та автономія університетів: новий формат економічних відносин з державою / Ю. Ю. Верланов, А. Я. Казарезов // Наукові праці. Економіка. – 2009. – Том 109. – Вип. 96 – С. 32-37.
95. Видишко, Н. В. Навчання і виховання у парадигмі вищої освіти Канади / Н. В. Видишко // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 125. – С. 59-62.
96. Вітер, О. Розвиток системи освіти в Іспанії на рубежі ХХ – ХХІ століть / О. Вітер // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2011. – Вип. LVIII. Ч.ІІІ – С. 115-121.
97. Вітренко Я., Ковтунець В., Мельник С., Кірієнко Д. Актуальні проблеми економічних відносин у сфері вищої освіти України та основні напрями їх розв'язання: препринт (аналіт. матеріали) / за заг. ред. В. Ковтунця. Київ: Ін-т вищ. освіти НАПН України, 2017. – 208 с.
98. Владимиров, А. Высшая школа в контексте противоречий гражданского общества / А. Владимиров, Е. Степанов // Конфликтология. – 2009. – №2. – С. 132-143.
99. Водичев, Е. Высшая школа в условиях системных трансформаций: сравнительно-исторический аспект: монография / Е. Г. Водичев, Л. Ф. Лисс, Ю. И. Узбекова. – Новосибирск: Академ. изд-во «Гео», 2013. – 396.
100. Волга, А. Є. Передумови виникнення класичних університетів Великої Британії / А. Є. Волга // Вісник Запорізького національного університету. Серія: педагогічні науки. – 2013. – №2 (20). – С. 19-25.
101. Волинка, Г. І. Університет як соціокультурний феномен: історія і українська сучасність / Г. І. Волинка, Н. Г. Мозгова, Ю. О. Федів // Людина і політика. – 2002. – № 2. – С. 82-96.
102. Воловик, А. К. Западноевропейское высшее образование в парадигме нового менеджмента в бюджетной сфере (NPM) / А. К. Воловик // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 4 (12). – С. 75-88.
103. Волосникова, Л. М. Гумбольдтова модель университета и академическая свобода / Л. М. Волосникова // Вестник Тюменского государственного университета. – 2006. – №4. – С. 247-254.
104. Вульфсон, Б. Л. Актуальные проблемы управления образованием за рубежом: централизация и децентрализация / Б. Л. Вульфсон // Проблемы современного образования. – 2012. – №2. – С. 88-96.
105. Вульфсон, Б. Л. Стратегия развития образования на пороге ХХІ столетия: монография / Б. Л. Вульфсон. – М., 1999. – 542 с.
106. Вхідження національної системи вищої освіти в європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: моніторинг. дослідж.: аналітичний звіт / Міжнарод.

благод. фонд «Міжнарод. Фонд дослідж. освіт. політики»; кер. авт. кол. Т. В. Фініков. – К.: Таксон, 2012. – 54 с.

107. Гаврилов, В. С. К вопросу о национальных моделях образования / В. С. Гаврилов, В. И. Колесников, Е. В. Олесюк, А. А. Шулуc // Высшее образование в России. – 2009. – №3. – С. 137-149.

108. Гала, С. В. Функціонування системи вищої освіти Китаю: аналіз досвіду / С. В. Гала // Актуальні проблеми економіки. – 2012. – №9. – С. 72-77.

109. Галаган, А. И. Сравнительный анализ эффективности современных систем образования / А. И. Галаган // Социально-гуманитарные знания. – 2003. – №2. – С. 216-232.

110. Галілейська, О. В. Виникнення англійських університетів: передумови та причини / О. В. Галілейська // Наукові записки НаУКМА. – 2002. – Том 20: Спец. випуск у 2 ч. Ч. 1. – С. 208-212.

111. Гальперіна, В. О. Питання управління системою вищої освіти: досвід Голландії / В. О. Гальперіна // Гілея. – 2009. – Вип. 19. – С. 245-250.

112. Гальперіна, В. О. Освітня політика в трансформаційному суспільстві: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. на здобуття вченого ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 / В. О. Гальперіна; АПН України, Інститут вищої освіти. – К., 2003. – 17 с.

113. Гапонюк, П. Государственное регулирование процессов подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием / П. Гапонюк // Экономика и политика. – 2007. – 9(34). – С. 383-385.

114. Гапотченко, Н. Є. Особливості системи вищої освіти Франції у 70 – 90-х роках двадцятого сторіччя / Н. Є. Гапотченко // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр. – 2011. – Спецвипуск 7. Ч.1 – С. 263-272.

115. Гаращук, К. В. Особливості неоконсервативних освітніх реформ в Англії в останній чверті ХХ ст. / К. В. Гаращук // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2006. – Вип. 28. – С. 64-68.

116. Гейгер, Р. Современные тенденции в финансировании высшего образования: США / Р. Гейгер, Д. Е. Хеллер // Вопросы образования. – 2012. – №4. – С. 5-29.

117. Гелпі, Е. Освіта та еволюція держави / Е. Гелпі // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2002. – № 3. – С. 145-158.

118. Генсон, Е. М. Керування освітою та організаційна поведінка: пер. з англ. / Е. М. Генсон. – Львів: Літопис, 2002. – 384 с.

119. Герцюк, Д. Академічні свободи у системі цінностей вищої освіти: еволюція і сучасний стан / Д. Герцюк // Вісник Львівського університету. Серія педагогіка. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 4. – С. 16-24.

120. Герман, М. В. Роль государства в формировании и эффективном функционировании рынка образовательных услуг / М. В. Герман // Вестник Томского государственного университета. Серия Экономика. – 2010. – №3(11) – С. 115-118.

121. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) : монография / Б. С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 607 с.

122. Гештор, А. Средневековый университет: управление и ресурсы / А. Гештор // Alma mater. – 1996. – №5. – С. 23-28.

123. Гладка, Т. І. Освіта в інноваційній політиці ФРН / Т. І. Гладка // Актуальні проблеми державного управління. – 2009. – № 2(36). – С. 313-317.

124. Гладченко, М. Політика нового державного управління як одна з передумов появи стратегічного менеджменту у сфері вищої освіти Нідерландів / М. Гладченко // Вища школа. – 2013. – №12. – С. 23-29.
125. Гоголь, Т. Напрями реформування системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: правовий та фінансовий аспекти / Т. Гоголь, К. Гнедіна // Проблеми і перспективи економіки та управління. – 2019. – № 2 (18). – С. 146-153.
126. Годлевська, В. Реформа системи освіти в умовах консолідації демократичного режиму в Іспанії / В. Годлевська // Україна-Європа-Світ. Міжнародний збірник наукових праць. Серія: Історія, міжнародні відносини. – 2013. – Вип. 12. – С. 98-105.
127. Головка, Н. В. Неолиберальна концепція науки і економіка знань / Н. В. Головка // Вестник НГУ. Серія: Філософія. – 2012. – Том 10, Вип. 4. – С. 57-63.
128. Гончарова, Т. В. Особливості промислової та науково-технологічної еволюції Республіки Корея / Т. В. Гончарова // Наука та наукознавство. – 2012. – №1 (75). – С. 81-91.
129. Горбунова, Л. С. Мультикультуралізм в освіті: імперативи, можливості та загрози / Л. С. Горбунова // Культура і сучасність. – 2011. – №1. – С. 5-13.
130. Горохов, В. Как возможны наука и научное образование в эпоху «академического капитализма»? / В. Горохов // Вопросы философии. – 2010. – №12. – С. 3-15.
131. Григорук, В. Державний та комерційний вплив на реформування університетів: західноєвропейський досвід / В. Григорук // Вища школа. – 2011. – №10. – С. 32-36.
132. Губанов, Н. Н. Становление университетской традиции в эпоху Высокого Средневековья / Н. Н. Губанов // Социология образования. – 2014. – №1. – С. 56-70.
133. Губерська, Н. Л. Мета, завдання та принципи державної політики України у сфері вищої освіти / Н. Л. Губерська // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Юридичні науки. – 2014. – Вип. 3. Т. 2. – С. 158-162.
134. Гусев, А. Реформы высшего образования в Китае и Республике Корея: использование зарубежного опыта в модернизации системы / А. Гусев, К. Кашфуллина, К. Насонов // Вестник международных организаций. – 2014. – Т. 9. №1. – С. 124-149.
135. Гусева, М. Контрольно-полицейские полномочия городских властей Кембриджа и университета в XIII веке / М. Гусева // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серія: Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – №1. – С. 11-14.
136. Гуськова, Н. Д. Партнерство государства, общества и вузов: опыт Франции / Н. Д. Гуськова, Е. А. Неретина, Ю. Р. Еналеева // Высшее образование в России. – 2013. – №2. – С. 146-154.
137. Гуторов, В. А. Политика и образование: историческая традиция и современные трансформации / В. А. Гуторов // Полис. – 2015. – №1. – С. 9-29.
138. Давидов, П. Державна політика в сфері освіти: аксіологічний вимір / П. Давидов // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – Вип. 2. – С. 13-17.
139. Давидов, П. Аксіологічний вимір освіти / П. Давидов // Інтелект. Особистість. Цивілізація. – 2010. – Вип. 8. – С. 350-359.
140. Давыденко, Е. В. Политика социального реформизма «новых лейбористов» Великобритании в 90-е гг. XX в. / Е. В. Давыденко // Вестник РУДН. Серія: Всеобщая история. – 2010. – №4. – С. 75-83.
141. Давыдова, А. В. Университеты как системообразующие элементы образования, науки и общественного развития в историческом контексте / А. В. Давыдова // Вестник РУДН. Серія: Социология. – 2014. – №1. – С. 69-82.

142. Девятова, С. В. Культура, образование и демократия / С. В. Девятова, В. И. Купцов // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – №2. – С. 74-89.
143. Делокаров, К. Х. Образовательные стратегии глобализирующегося мира / К. Х. Делокаров, В. И. Жог // Наука и школа. – 2011. – №6. – С. 4-9.
144. Демин, М. Р. Профессионализация немецкой философии: от корпоративной автономии к академической свободе / М. Р. Демин // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. Философия. – 2013. – №3. – С. 186-196.
145. Демошенко, С. Соціальний інститут освіти як об'єкт політичних відносин / С. Демошенко // Філософія освіти. – 2006. – №2. – С. 57-66.
146. Демченко, С. Политика высшего образования в Европе и России: общее и особенное / С. Демченко // Вестник РУДН. Серия: Политология. – 2010. – №3. – С. 108-122.
147. Демченко, Т. С. Факторы активизации государственного контроля высшего образования / Т. С. Демченко // Социология образования. – 2012. – №11. – С. 45-53.
148. Дем'яненко, Б. Освіта та виховання в умовах тоталітаризму / Б. Дем'яненко // Нова політика. – 2001. – №3. – С. 41-45.
149. Дем'яненко Н. М. Університет: трансформація традиційних моделей / Н. М. Дем'яненко // Вища освіта України. – 2009. – №2. – С. 49-59.
150. Дем'янчук, О. Глобалізація вищої освіти: огляд сучасних світових проблем / О. Дем'янчук // Людина і політика. – 2002. – №1. – С. 74-81.
151. Денжуа, Ж. Истоки централизации и абсолютной власти в государстве / Ж. Денжуа // Логос. – 2003. – №6 (40). – С. 151-159.
152. Денисенкова, Н. Взаимодействие власти и образования: критерии эффективной модернизации / Н. Денисенкова // Власть. – 2010. – №11. – С. 98-101.
153. Деррида, Ж. Университет глазами его питомцев / Ж. Деррида // Отечественные записки. – 2003. – №6. – С. 96-103.
154. Дженкинс, Л. Д. Реализация политики равных возможностей в разных странах / Л. Д. Дженкинс, М. Мозес // Международное высшее образование. – 2014. – №77. – С. 9-13.
155. Джефферсон, Т. Автобиография. Заметки о штате Виргиния / Т. Джефферсон. – М.: Наука, 1990. – 316 с.
156. Джонстоун, Б. Д. Сокращение финансирования высшего образования: стимулы и ограничения диверсификации доходов / Б. Д. Джонстоун // Экономика образования. – 2013. – №1. – С. 99-108.
157. Джура, О. Д. Основні напрями демократизації освіти / О. Д. Джура // Гілея: науковий вісник. – 2009. – Вип.29. – С. 277-283.
158. Джуринский, А. Н. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции: монография / А. Н. Джуринский. – М., 1995. – 348 с.
159. Дзвінчук, Д. Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління: монографія / Д. Дзвінчук. – К.: ЗАТ «Нічлава», 2006. – 378 с.
160. Дмитриев, А. Переизобретение советского университета / А. Дмитриев // Логос. – 2013. – №1 (91). – С. 41-64.
161. Днепров, Э. Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки / Э. Д. Днепров. – М.: Мариос, 2011. – 456 с.
162. Добрянський, І. Феномен приватної вищої освіти / І. Добрянський // Рідна школа. – 2009. – №2-3. – С. 15-19.

163. Долгов, К. М. Освіта і свобода / К. М. Долгов // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія: філософія. – 2013. – Т.2. № 40. – С. 203-212.
164. Домбровська, С. М. Сучасні технології впровадження інноваційних державних механізмів реформування системи освіти в Україні / С. М. Домбровська // Університетські наукові записки. – 2013. – №2 (46) – С. 5-11.
165. Домбровська, С. М. Формування механізмів демократизації вищої освіти та автономії вищих навчальних закладів / С. М. Домбровська // Держава та регіони. Серія: Державне управління. – 2010. – № 4 – С. 156-159.
166. Доповідь Організації економічного співробітництва та розвитку: тривожний дзвінок для політиків [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pon.org.ua/povnyu/2457-dopovid-organizaciyi-ekonomichnogo.html>
167. Дубицкий, В. Роль современного государства в сфере образования и воспитания / В. Дубицкий // Вестник МГУ. Сер. 12. Политические науки. – 2004. – №1. – С. 50-70.
168. Дубовик, О. Історико-педагогічні аспекти виникнення дворічних коледжів у США / О. Дубовик // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. - №4. – С. 207-214.
169. Дуглас, Дж. Новый мировой порядок в высшем образовании: как и почему правительства создают структурированные рынки возможностей / Дж. Дуглас // Вопросы образования. – 2011. – №1. – С. 73-98.
170. Душин, О. Э. Средневековые университеты: у истоков европейского высшего образования / О. Э. Душин // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 17: Философия. Конфликтология. Культурология. Религиоведение. – 2013. – №2. – С. 26-31.
171. Душин, О. Э. Университеты и власть: от Средних веков к современности / О. Э. Душин // Образование и насилие: Сб. статей. – СПб., 2004. – С. 184-192.
172. Дьюї, Дж. Демократія і освіта / Дж. Дьюї. – К., 2003. – 294 с.
173. Егоршин, А. П. Высшее образование в России: достижения, проблемы, перспективы / А. П. Егоршин, И. В. Гуськова // Высшее образование в России. – 2014. – №6. – С. 14-21.
174. Егунева, М. В. Тоталитарное мышление: деконструкция ментальности / М. В. Егунева // Вестник ОГУ. – 2010. – №1(107). – С. 4-7.
175. Емельянов, Е. В. Государственные программы в сфере образования в период президенства Б. Обамы [Электронный ресурс] / Е. В. Емельянов, К. О. Чудинова // Россия и Америка в XXI веке. – 2015. – №1. – Режим доступу: <http://www.rusus.ru/?act=read&id=433>
176. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; голов. ред. В.К. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
177. Ешпл, М. В. Культурна політика і освіта / М. В. Ешпл; пер. з англ. В. Василюк. – К.: Веселка, 2002. – 158 с.
178. Еремеев, С. Г. Образование в современной политической повестке дня / С. Г. Еремеев // Полис. – 2015. – №1. – С. 38-43.
179. Ерѣмина, М. Д. Кэмерон: социальная политика коалиционного правительства (2010–2013 гг.) / М. Ерѣмина // Современная Европа. – 2014. – №3. – С. 52-63.
180. Ермольева, Е. Г. Высшая школа Латинской Америки. Недавнее прошлое и недалекое будущее / Е. Г. Ермольева // Латинская Америка. – 2008. – №11. – С. 102-108.
181. Ермольева, Э. Испания: образование и политика / Э. Ермольева // Педагогика. – 2009. – №2. – С. 88-101.

182. Ермольева, Э. Испания: полемика вокруг законов об образовании / Э. Ермольева // Латинская Америка. – 2011. – №10. – С. 33-44.
183. Ерохин, А. К. Социокультурные контексты управления высшим образованием / А. К. Ерохин // Социология образования. – 2009. – №5. – С. 61-67.
184. Есенина, Е. Ю. Профессиональное образование и рынок труда: грани сближения (зарубежный опыт) / Е. Ю. Есенина // Наука и школа. – 2013. – №5. – С. 31-34.
185. Євменькова, К. М. Особливості функціонування приватних ВНЗ на ринку освітніх послуг України / К. М. Євменькова // Актуальні проблеми економіки. – 2010. – №6(108). – С. 105-109.
186. Євтух, М. Б. Національна самоідентифікація вищої освіти України в контексті інтеграційних змін / М. Б. Євтух // Вища освіта України. – 2014. – №3. – С. 37-40.
187. Єгоров, І. Ю. Зміни у відносних позиціях окремих країн та регіонів у світовій системі НДДКР та продукування знань / І. Ю. Єгоров // Проблеми науки. – 2012. – №5. – С. 37-45.
188. Єрмакова, Т. Основні напрямки регіональної освітньої політики / Т. Єрмакова // Вісник Львівського університету. Серія соціологічна. – 2010. – Вип. 4. – С. 273-282.
189. Женин, И. Между идеей и идеологией: политизация академического сообщества Германии в первой трети XX века / И. Женин // Логос. – 2013. – №1 (91). – С. 122-143.
190. Жеравина, О. Университет и королевская власть в Испании в XVI в. (к проблеме эволюции взаимоотношений) / О. Жеравина // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – №361. – С. 66-69.
191. Животовская, И. Г. Высшее образование в Мексике: четверть века реформ / И. Г. Животовская // Экономика образования. – 2006. – №6. – С. 62-70.
192. Животовская, И. Г. Развитие системы частого высшего образования в Польше / И. Г. Животовская // Экономика образования. – 2006. – №2. – С. 75-83.
193. Жижко, О. Сучасна система професійної освіти Мексики / О. Жижко // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – №2. – С. 85-91.
194. Жижко, Т. А. Філософія академічної освіти / Т. А. Жижко. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – 404 с.
195. Жилінська, О. Університет: генеза ідеї та трансформація діяльності від класичної до інноваційної моделі / О. Жилінська // Вища школа. – 2011. – №10. – С. 82-95.
196. Жилияев, И. Б. Вища освіта України: стан та проблеми / И. Б. Жилияев, В. В. Ковтунець, М. В. Сьомкін. – К.: Інститут вищої освіти НАПН, 2015. – 96 с.
197. Жильцов, Д. Е. Образование и рынок: аспекты взаимодействия / Д. Е. Жильцов // Управление образованием: теория и практика. – 2014. – №2. – С. 75-88.
198. Жук, М. Суспільний розвиток у XXI столітті: освітній потенціал соціальних трансформацій, транзитів, інновацій / М. Жук // Світогляд. – філософія – релігія. – 2012. – №2. – С. 25-34.
199. Жуков, В. И. Университетское образование: история, социология, политика / В. И. Жуков. – М.: Академ. Проект, 2003. – 384 с.
200. Журавський, В. С. Державна освітня політика: поняття, системність, політичні аспекти / В. С. Журавський // Правова держава: щорічник наукових праць. – К.: Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького НАНУ, 2003. – Вип. 14. – С. 20-30.

201. Заблоцкая, О. А. Университетское образование во Франции: становление и развитие / О. А. Заблоцкая // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2012. – №10. Т. 135. – С. 62-68.
202. Загоруйко, Л. О. Рівність освітніх можливостей як стратегія і педагогічний термін / Л. О. Загоруйко // Вісник Черкаського університету. Серія "Педагогічні науки". – 2009. – Вип. 145. – С. 35-38.
203. Задорожний, Ю. Роль римського права у процесі становлення та розвитку університетів у країнах Західної Європи / Ю. Задорожний // Право України. – 2009. – № 3. – С. 153-160.
204. Зак, Т. В. Теоретические основы государственной политики в области развития высшей школы: монографія / Т. В. Зак. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2010. – 235 с.
205. Закон України «Про вищу освіту» (в редакції від 10.02.2010) [Електронний ресурс]: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2984-14>.
206. Закон України «Про вищу освіту» (в редакції від 01.01.2015) [Електронний ресурс]: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
207. Запесоцкий, А. С. Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
208. Захаревич, Г. О. Державне кредитування здобуття вищої освіти: вітчизняний та зарубіжний досвід / Г. О. Захаревич // Економічний часопис-XXI. – 2011. – №9. – С. 41-44.
209. Захаров, А. А. Методологические основы трансформации современных университетов / А. А. Захаров // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2014. – №4. – С. 107-119.
210. Захарова, Н. С. Оптимизация системы высшего образования как социальная необходимость / Н. С. Захарова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – №6 (22). – С. 121-124.
211. Захарова, О. Л. Университеты Германии в Болонском процессе / О. Л. Захарова // Педагогика. – 2009. – №2. – С. 101-106.
212. Заячук, Ю. “Виклики” для професії університетського викладача в умовах сучасних реформ у галузі вищої освіти / Ю. Заячук // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2013. – Вип. 29. – С. 131-138.
213. Зборовский, Г. Модернизация образования сквозь призму социальной политики / Г. Зборовский // Журнал исследований социальной политики. – 2010. – Т.8.№1. – С. 87-104.
214. Зверева, Н. Н. Опыт модернизации японской системы образования: история и современность / Н. Н. Зверева, О. И. Муравьева // Вестник Томского университета. – 2008. – №310. – С. 163-168.
215. Здіорук, С. І. Освіта і наука в інноваційному розвитку сучасної Європи: аналітична доповідь / С. І. Здіорук, М. М. Карпенко, І. В. Богачевська та ін. – К.: НІСД, 2013. – 103 с.
216. Зигало, О. А. Структура державного управління освітою у Франції / О. А. Зигало // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – 2010. – №2. – С. 107-114.
217. Зигало, О. А. Особливості децентралізованої системи управління сферою освіти: досвід Франції / О. А. Зигало // Актуальні проблеми державного управління. – 2010. – №2. – С. 233-239.

218. Золотых, В. Р. Рейган и социальные консерваторы. Некоторые направления социальной политики в 1980-е гг. / В. Золотых // Научные ведомости БелГУ. Серия История. Политология. Экономика. Информатика. – 2010. – №13 (84). – Вып. 15. – С. 85-92.
219. Золотых, В. Р. Американские консерваторы и реформирование школьного образования в 1990-е гг. (неоконсерваторы, либертарианцы, социальные консерваторы) / В. Р. Золотых // Вестник Томского государственного университета. Серия История. – 2010. – №3(11). – С. 123-135.
220. Золотухин, В. Первые действия президента США Б. Обамы в сфере образования / В. Золотухин // Вопросы образования за рубежом. – 2010. – №4. – С. 140-153.
221. Зубарева, С. А. Интеграция высшего образования в Западной Европе: Болонский процесс и его позитивные факторы / С. А. Зубарева // Философия образования. – 2014. – №2. – С. 49-63.
222. Иванов, В. Г. «Естественный уровень образования» как фактор стабильности политического режима. Часть I / В. Г. Иванов // Вестник РУДН. Серия: Политология. – 2011. – №4. – С. 5-28.
223. Ивановский, З. Высшее образование в условиях глобализации / З. Ивановский // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – №1. – С. 109-114.
224. Ивашевский, С. Л. Политическая идеология и образование: опыт и перспективы образования: монография / С. Л. Ивашевский. – Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2011. – 159 с.
225. Ишина, И. В. Модели финансирования образования / И. В. Ишина // Экономика образования. – 2003. – №4. – С. 7-23.
226. Іванюк, І. Освітня політика: навч. посіб. / І. Іванюк. – К.: Таксон, 2006. – 226 с.
227. Ільницький, Д. О. Генезис дослідницьких університетів США: у пошуку моделі / Д. О. Ільницький // Актуальні проблеми економіки. – 2012. – №3. – С. 50-63.
228. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.
229. Іщук, Л. І. Західноєвропейський досвід диверсифікації джерел фінансування вищої освіти / Л. І. Іщук // Науковий вісник Національного лісотехнічного університету України. – 2007. – Вип. 17.2. – С. 320-327.
230. Іщук, Л. І. Досвід диверсифікації джерел фінансування вищої освіти США / Л. І. Іщук // Науковий вісник Національного лісотехнічного університету України. – 2006. – Вип. 16.6. – С. 303-311.
231. Каверина, Э. Ю. Политика США в сфере высшего образования / Э. Ю. Каверина // США. Канада: экономика, политика, культура. – 2008. – №3. – С. 72-88.
232. Калашнікова, С. Європейська політика модернізації вищої освіти: ключові орієнтири / С. Калашнікова // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 80-84.
233. Калінічева, Г. Глобалізаційні виклики часу як детермінанта модернізаційних змін у системі вищої освіти України / Г. Калінічева // Вісник Національного університету "Львівська політехніка". – 2008. – №25(607). – С. 90-97.
234. Каленюк, І. С. Розвиток вищої освіти та економіка знань: монографія / І. С. Каленюк, О. В. Куклін. – К.: Знання, 2012. – 343 с.
235. Каленюк, І. Фінляндія – лідер у становленні суспільства знань та інноваційної економіки XXI століття / І. Каленюк, К. Корсак // Вища школа. – 2004. – №2-3. – С. 87-95.

236. Каленюк, І. Освіта Республіки Корея в контексті стратегії суспільного розвитку / І. Каленюк // Вища освіта України. – 2005. – №2. – С. 117-122.
237. Калхун, К. Університет у кризі? / К. Калхун // Спільне: журнал соціальної критики. – 2011. – №3: Політика освіти. – С. 18-25.
238. Кананькіна, Е. С. Модернизация системы образования Мексики и Чили: (правовой аспект глобализации) / Е. С. Кананькіна // Административное и муниципальное право. – 2009. – №11. – С. 32-41.
239. Кананькіна, Е. С. Идеология и политика образования в современном политико-правовом пространстве / Е. С. Кананькіна // Юридическое образование и наука. – 2008. – №1. – С. 9-14.
240. Капель-Дюмон Ф. Від фрагментації до відмінності: покликання сучасного університету / Філіп Капель-Дюмон // Наукові записки УКУ. Філософія. – 2012. – Вип. 1. Ч. 3. – С. 303-319.
241. Карной, М. Массовое высшее образование. Триумф БРИК? / М. Карной, П. К. Добрякова, Р. Доссани и др. / пер. с англ. М. С. Добрякова. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. – 578 с.
242. Карпов, А. О. Коммодификация образования в ракурсе его целей / А. О. Карпов // Вопросы философии. – 2012. – №10. – С. 85-96.
243. Карпов, Н. Политическая социализация как элемент гражданской культуры / Н. Карпов // Вестник МГУ. Сер. 18. Социология и политология. – 2003. – №1. – С. 114-130.
244. Качурина, Т. А. Становление и развитие системы образования в Италии в конце XX века / Т. А. Качурина // Вестник РМАТ. – 2012. – №2,3 (5,6). – С. 124-126.
245. Каюк, Т. В. Сучасні соціальні тенденції розвитку вітчизняного освітнього простору / Т. В. Каюк // Вісник Дніпропетровського університету. Серія: філософія, політологія. – 2012. – Вип. 22(4). – С. 135-141.
246. Квієк, М. Університет і держава: вивчення глобальних трансформацій: монографія : пер. з англ. / М. Квієк. – К.: Таксон, 2009. – 380 с.
247. Кимберг, А. Университеты: противоречия развития / А. Кимберг // Университетское управление: практика и анализ. – 2008. – № 1. – С. 78-84.
248. Кириченко, О. А. Міжнародний досвід фінансування вищої освіти / О. А. Кириченко, С. М. Лаптев, Ю. М. Неговська // Интеллект XXI. – 2010. – №1/2 (5/6). – С. 14-25.
249. Киселева, Т. С. Исторические предпосылки развития неолиберализма / Т. С. Киселева, В. И. Ковалев // Социально-гуманитарное знание. – 2011. – №1. – С. 220-230.
250. Кислицын, К. Н. Перспективы развития современного высшего образования в Европе / К. Н. Кислицын // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – №2. – С. 36-41.
251. Кім, М. Взаємозв'язок між ступенем економічного розвитку і професійною освітою в Україні / М. Кім, І. Давидова // Україна: аспекти праці. – 2014. – №4. – С. 19-26.
252. Кларк, Дж. Реконструкция нации, государства и благосостояния: трансформация государств благосостояния / Дж. Кларк // Журнал исследований социальной политики. – 2012. – Том 10. №4. – С. 439-456.
253. Клепиков, В. З. Дэн Сяопин и реформа образования в Китае / В. Клепиков // Педагогика. – 1999. – №4. – С. 103-108.
254. Кльов, М. В. Експансія ринку освітніх послуг і економізація освітньої системи: соціологічний аналіз / М. В. Кльов // Грані. – 2015. – №1. – С. 99-103.

255. Ключарев, Г. А. Человеческий капитал и проблема неравенств в модернизирующемся образовании / Г. А. Ключарев // Вестник Института Социологии РАН. – 2011. – №3. – С. 88-105.
256. Ключарев, Г. А. Приватизация как модернизационный путь развития профессионального образования / Г. А. Ключарев // Вестник Института Социологии РАН. – 2011. – №2. – С. 35-66.
257. Ключник, Р. Вища освіта в умовах політичної кризи: функціональні особливості / Р. Ключник // Гілея: збірник наукових праць. – 2015. – Вип. 98. – С. 402-406.
258. Кобець, А. С. Інститут освіти як провідний канал забезпечення й регуляції відтворення людського капіталу / А. С. Кобець // Інвестиції: практика та досвід. – 2011. – №18. – С. 92-95.
259. Кобець, А. С. Гранична корисність споживачів освіти як приріст вимірних знань і вмій в державі / А. С. Кобець // Інвестиції: практика та досвід. – 2011. – №19. – С. 90-92.
260. Коваленко, С. М. Досвід реалізації системи накопичення та переведення кредитів (CATS) в університетах Великої Британії / С. М. Коваленко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2012. – №4 (22). – С. 134-140.
261. Коваль, Т. В. Опір вищої освіти німецькомовних країн явищу ринковізації / Т. В. Коваль // Шлях освіти. – 2013. – №2. – С. 27-30.
262. Коваль, Т. Вища освіта сучасної Німеччини в умовах політичних і технологічних модернізацій / Т. Коваль // Вища освіта України. – 2007. – №4. – С. 95-101.
263. Ковцев, К. В. Высшее профессиональное образование сегодня: проблемы и угрозы экономического развития / К. В. Ковцев // Креативная экономика. – 2012. – №10 (71). – С. 59-65.
264. Козарь, Т. П. Формування сучасної моделі державної політики в системі вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи вирішення / Т. П. Козарь // Держава та регіони. Серія: Державне управління. – 2012. – №3. – С. 48-51.
265. Козарь, Т. П. Реформи в системі освіти та особливості державної освітньої політики в розвинутих європейських країнах / Т. П. Козарь // Держава та регіони. Серія: Державне управління. – 2011. – №3. – С. 31-35.
266. Козієвська, О. Вища освіта в Україні: уроки реформування / О. Козієвська // Вища школа. – 2013. – №6. – С. 49-62.
267. Козлова, Е. В. Реформы высшей школы в Великобритании как фактор совершенствования её научно-исследовательской деятельности / Е. В. Козлова // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 802-807.
268. Козлова, О. Н. Метаморфозы мира университета (от Просвещения до «конца истории») / О. Н. Козлова // Социально-гуманитарные знания. – 2005. – №1. – С. 197-215.
269. Козырин, А. Н. Управление образованием: сравнительный анализ российского и зарубежного законодательства / А. Н. Козырин, Д. В. Корф, А. А. Ялбулганов // Реформы и право. – 2010. – №3. – С. 43-62.
270. Колотило, М. Співвідношення впливу національної держави та влади ринку у формуванні місії сучасного університету / М. Колотило // Філософія освіти. – 2011. – №1-2(10). – С. 313-321.
271. Кондратьева, А. В. Освітній менеджмент у процесі здійснення реформ / А. В. Кондратьева // Грані. – 2014. – №2. – С. 42-47.

272. Константиновский, Д. Л. Реальность образования и исследовательские реальности / Д. Л. Константиновский, В. С. Вахштайн, Д. Ю. Куракин. – М.: Изд-во ГУ ВШЭ, 2010. – 320 с.
273. Константюк, Н. Державні фінанси та розвиток вищої освіти в Україні / Н. Константюк, Т. Винник // Галицький економічний вісник. – 2019. – № 4 (59). – С. 22-32.
274. Корнева, Л. Н. Наука и культура в нацистской Германии в оценке германских историков / Л. Н. Корнева // Вестник КемГУ. – 2012. – №4 (52) Т. 1. – С. 57-62.
275. Коротин, Ю. Н. Взаимоотношения советской власти и вузовской автономии в 1920-е гг. / Ю. Н. Коротин // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2013. – №2. – С. 99-102.
276. Корсак, К. Модернізація змісту вищої природничої і технічної освіти в умовах переходу до нанотехнологій: монографія / К. Корсак, Ю. Корсак, З. Тарутіна, А. Похресник та ін. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 160 с.
277. Корсунов, В. И. История диверсификации высшей школы США / В. И. Корсунов // Преподаватель XXI. – 2009. – №4. – С. 124-136.
278. Костецька, М. Функціональний аналіз вищої освіти України радянського періоду / М. Костецька // Людинознавчі студії. Серія: Педагогіка. – 2012. – Вип. 25. – С. 41-51.
279. Костина, Н. Б. Государственные стратегии в сфере высшего образования: содержание, виды, субъекты / Н. Б. Костина, Т. В. Дуран // Вопросы управления. – 2016. – №3 (21). – С. 124-132.
280. Костючков, С. К. Особливості функціонування вищої школи України в умовах формування громадянського суспільства / С. К. Костючков // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2015. – №2. – С. 54-61.
281. Костячков, С. Г. Громадянське суспільство і держава: взаємодія в сфері гуманізації освітнього процесу / С. Г. Костячков // Горизонти образования. – 2013. – №1 (37). – С. 74-78.
282. Кочан, Н. Солідаризуюча функція держави: український контекст / Н. Кочан // Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса. – 2013. – Вип. 5(67). – С. 165-184.
283. Кочеткова, Т. О. Университеты Германии: от реформы Гумбольдта до Болонского процесса / Т. О. Кочеткова, М. В. Носков, В. А. Шершнева // Высшее образование в России. – 2011. – №3. – С. 137-142.
284. Красняков, Є. Чинники впливу на процеси формування та здійснення державної політики в галузі освіти України / Є. Красняков // Віче. – 2011. – №2. – С. 21-25.
285. Красняков, Є. Освітня політика як інструмент впливу держави на систему освіти / Є. Красняков // Шлях освіти. – 2008. – №4. – С. 11-13.
286. Красняков, Є. Державна освітня політика: сутність поняття, системність, історико-політичні аспекти / Є. Красняков // Віче. – 2011. – №20 (305). – С. 21-23.
287. Красовська, О. Ю. Міжнародна конкурентоспроможність національних систем вищої освіти в сучасній економіці знань / О. Ю. Красовська // Академічний огляд. – 2010. – №1(32). – С. 127-135.
288. Кратт, О. А. Реформа менеджменту вищої школи: передумови, специфіка, парадигми / О. А. Кратт // Наукові праці ДонНТУ. Серія: економічна. – 2011. – Вип. 39-1. – С. 200-205.

289. Кремень, В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – 2-е вид. – К.: Знання України, 2010. – 520 с.
290. Кремень, В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.
291. Кречетова, М. Ю. Открытие публичного пространства: Вильгельм Фон Гумбольдт / М. Ю. Кречетова // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2011. – №4 (16). – С. 160-170.
292. Крихельс, С. Выгоды от высшего образования / С. Крихельс // Экономика образования. – 2006. – № 1. – С. 122-125.
293. Кришко, А. Гумбольдтівська модель університетської освіти / А. Кришко // Порівняльно-педагогічні студії. – 2014. – №1(19). – С. 67-71.
294. Круглов, Ю. Г. Современное государство и высшая школа. К истории и теории вопроса / Ю. Г. Круглов, Е. В. Олесеюк // Социально-гуманированные знания. – 2003. – № 5. – С. 34-56.
295. Крулл, В. Стимулирование конкуренции и креативности в сфере высшего образования Германии и Европы / В. Крулл // Вопросы образования. – 2011. – №2. – С. 151-162.
296. Кряжев, В. Особливості реформування вищої освіти в країнах Північної Європи на межі ХХ–ХХІ століть / П. Кряжев // Молодий вчений. – 2019. – №1. – С. 379-382.
297. Кубышкин, А. И. Канадский университет в структуре современного демократического общества / А. И. Кубышкин // США. Канада: экономика, политика, культура. – 2003. – №1. – С. 100-113.
298. Кудашов, В. И. Современный университет в условиях коммерциализации / В. И. Кудашов // Философское образование. – 2013. – №1(4). – С. 35-47.
299. Кудря, М. Процеси і тенденції розвитку вищої освіти в Європі до кінця 1990-х років і етапи передісторії Болонського процесу / М. Кудря // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – 2008. – Вип. 16. – С. 115-120.
300. Кузьменко, О. Лібералізація сучасної університетської освіти / О. Кузьменко // Освітологія. – 2014. – Вип. 3. – С. 109-114.
301. Кузьменко, О. М. Трансформація ідеї університету: від першого історичного типу до першої кризи / О. М. Кузьменко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2014. – Вип. 3-4. – С. 11-16.
302. Куклин, В. Ж. Системные аспекты образовательной политики и управление образованием / В. Ж. Куклин, С. А. Беляков // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 3(26). – С. 10-23.
303. Куклін, О. В. Економічні аспекти вищої освіти: монографія / О. В. Куклін. – К.: Знання України, 2008. – 331 с.
304. Куклін, О. Стратегічні пріоритети розвитку вищої освіти України / О. Куклін // Вища школа. – 2012. – №8. – С. 28-36.
305. Кураков, Л. Вопросы политической стратегии в формировании инновационных систем / Л. Кураков, С. Пястолов // Актуальные проблемы экономики и права. – 2014. – №1 (29). – С. 123-130.
306. Курбатов, С. В. Феномен університету в контексті часових та просторових викликів / С. В. Курбатов.– Суми: Університетська книга, 2014. – 262 с.

307. Куріто, О. В. Ключові цінності українського освітнього простору / О. В. Куріто // Вісник Дніпропетровського університету. Серія: філософія, політологія. – 2012. – Вип. 22(4). – С. 131-135.
308. Кутузова, Г. І. Філософські аспекти модернізації університетської освіти в Україні / Г. І. Кутузова // Вісник СевНТУ. Серія: Педагогіка. – 2012. – Вип. 127. – С. 16-19.
309. Куц, Г. Базові пріоритети державної політики у сфері вищої освіти: український контекст / Г. Куц // Гілея: науковий вісник. – 2013. – Вип. 75. – С. 525-527.
310. Куцепал, С. В. Освіта як провідна соціальна сила / С. В. Куцепал // Науковий вісник ХНПУ. Серія «Філософія». – 2015. – Вип. 45 (ч. II). – С. 119-125.
311. Кучай, Т. П. Досягнення Японії у сфері освіти – рушійна сила розвитку економіки, культури, прогресу нації / Т. П. Кучай // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2014. – №1 (8). – С. 222-228.
312. Кучер, Ю. А. Фундаментальні інноваційні процеси у розвитку освіти й економіки Ірландії / Ю. А. Кучер // Проблеми освіти. – 2008. – Вип. 55. – С. 87-92.
313. Кучера, І. В. Освіта і нерівність як теоретична та практична проблема сьогодення / І. В. Кучера // Грані. – 2013. – №2. – С. 12-15.
314. Лазар, М. Г. Университеты, академии и развитие науки: исторические типы отношений / М. Г. Лазар // Ученые записки Российского государственного гидрометеорологического университета. – 2008. – №7. – С. 181-195.
315. Ларіна, Т. С. Перші університети: природничо-наукові та медичні дослідження / Т. С. Ларіна, М. М. Самардак, В. Я. Ушак // Практична філософія. – 2010. – №1. – С. 44-49.
316. Ле Гофф, Жак. Интеллектуалы в Средние века / Жак Ле Гофф. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003. – 160 с.
317. Ле Гофф, Жак. Университеты и государственная власть в Средние века и эпоху Возрождения // Другое Средневековье: Время, труд и культура Запада / пер. с франц. С. В. Чистякова и Н. В. Шевченко под ред. В. А. Бабинцева. 2-е изд., испр. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2002. – 328 с.
318. Лебедева, М. Политикообразующая функция высшего образования в современном мире / М. Лебедева // МЭ и МО. – 2006. – №10. – С. 69-75.
319. Левин, В. И. Наука при тоталитаризме: Германия, 1933-1945 / В. И. Левин // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2010. – №1. – С. 71-75.
320. Левін, Р. Я. Освітня нерівність як бар'єр висхідної мобільності / Р. Я. Левін // Український соціум. – 2014. – №2(49). – С. 80-89.
321. Левченко, Т. І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція: монографія / Т. І. Левченко. – Вінниця: “Нова книга”, 2007. – 656 с.
322. Ленський, П. Реформа вищої освіти в Китайській Народній Республіці: проблеми фінансування та управління / П. Ленський // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7. – №2. – С. 146-151.
323. Леонов, С. Н. Государственная инновационная политика пореформенного Китая: содержание, периодизация, масштабы / С. Н. Леонов, Е. Л. Домнич // Вестник ТОГУ. – 2010. – №2 (17). – С. 167-176.
324. Леувен, Ф. Образование – это право, а не товар / Ф. Леувен // Экономика образования. – 2007. – №3. – С. 89-94.
325. Ли Сюй. Проблемы и перспективы реализации принципа справедливости в государственной образовательной политике КНР // Власть. – 2014. – №8. – С. 179-184.

326. Лисенко, Ю. Освітня політика як пріоритетна сфера діяльності ЄС / Ю. Лисенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2009. – №2. – С. 73-81.
327. Листвина, Е. В. Риски образовательного пространства / Е. В. Листвина // Образование. Наука. Инновации. – 2012. – №1(21). – С. 64-71.
328. Литвин, І. В. Академічне підприємництво: досвід Стенфордського університету / І. В. Литвин // Вісник Національного університету "Львівська політехніка". – 2012. – №5(725). – С. 305-313.
329. Лиферов, А. П. Интеграционные тенденции в мировом образовании / А. П. Лиферов // Педагогика. – 2009. – №6. – С. 3-10.
330. Лобанова, А. С. Освіченість населення України та інших країн: порівняльна аналітика соціальних показників / А. С. Лобанова, О. С. Славина, Ф. В. Мірзоян // Соціальні технології. – 2011. – №49. – С. 185-193.
331. Логвин, Н. В. Роль государства в повышении экономической эффективности системы образования / Н. В. Логвин // Вестник ПАГС. – 2012. – №4. – С. 24-30.
332. Локшина О. І. Стратегія модернізації освіти молоді у Великій Британії / О. І. Локшина // Психологія і педагогіка. – 2004. – №5. – С. 113-119.
333. Локшина, О. Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми / О. Локшина // Порівняльно-педагогічні студії: науково-педагогічний журнал. – 2010. – №3-4. – С. 6-15.
334. Лопатин, Л. Н. Качество советской вузовской системы – мифы и реальность / Л. Н. Лопатин // Вопросы образования. – 2008. – №2. – С. 186-199.
335. Лопух, К. В. Історія економічного неоконсерватизму: відродження старих цінностей у нових умовах / К. В. Лопух // Бізнесінформ. – 2013. – №3. – С. 376-381.
336. Луговий, В. І. Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку: монографія / В. І. Луговий, В. П. Андрущенко, М.Ф. Степко. – Х., 2009. – 504 с.
337. Луговий, В. Інтеграція в європейські простори вищої освіти і досліджень як складова геополітики України: успіхи і труднощі реалізації / В. Луговий // Геополітика України: історія і сучасність. – 2009. – Вип. 1. – С. 255-270.
338. Лукашук, В. І. Модернізація української вищої освіти в контексті Болонського процесу / В. І. Лукашук // Український соціум. – 2013. – №3(46). – С. 77-85.
339. Лукашук, О. С. Еволюція соціокультурного статусу вищої освіти / О. С. Лукашук // Український соціум. – 2013. – №1(44). – С. 75-87.
340. Лукичев, Г. А. В поисках эффективного взаимодействия высшего образования и работодателей / Г. А. Лукичев // Экономика образования. – 2005. – №4. – С. 5-21.
341. Луков, В. А. Мировая университетская культура / В. А. Луков // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – №3. – С. 30-38.
342. Луков, С. В. Болонский процесс как реакция на американизацию высшего образования / С. В. Луков, Э. К. Погорский // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – №3. – С. 62-66.
343. Лунев, С. И. Развитие образования и науки в Китае и Индии / С. И. Лунев // Сравнительная политика. – 2013. – №2 (12). – С. 70-81.
344. Лунячек, В. Е. Розвиток системи вищої освіти у США в умовах децентралізації влади / В. Е. Лунячек // Проблеми сучасної педагогічної освіти: збірник статей. – 2009. – Вип. 21. – Ч.5. – С. 34-46.

345. Луценко, В. І. Досвід державного управління системою вищої освіти в розвинутих країнах та його застосування в Україні / В. І. Луценко // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – 2011. – №1(4). – С. 67-75.
346. Майборода, С. Державне управління вищою освітою в Україні: структура, функції, тенденції розвитку: монографія / С. Майборода. – К.: Вид-во УАДУ, 2003. – 308 с.
347. Майорова, Н. В. Региональная образовательная политика в социальных стратегиях социал-демократии / Н. В. Майорова // Социология образования. – 2008. – №9. – С. 50-60.
348. Майструк, О. Боротьба В. Н. Каразіна за відкриття Харківського університету (початок ХІХ століття) / О. Майструк // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: педагогіка. – 2014. – №1 (12). – С. 293-298.
349. Макбурні, Г. Глобалізація: нова парадигма політики вищої освіти / Г. Макбурні // Вища школа. – 2001. – №1. – С. 104-119.
350. Малахов, В. С. Национальное государство, национальная культура и культурный суверенитет / В. С. Малахов // Вопросы философии. – 2011. – №9. – С. 87-94.
351. Малахова, Н. Научно-исследовательское направление деятельности университета как субъекта инновационной системы / Н. Малахова // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – 2014. – №2. – С. 57-60.
352. Мареш, Т. Система образования в современной Польше / Т. Мареш // Проблемы современного образования. – 2011. – №5. – С. 38-45.
353. Марков, Б. В. Политика и образование: человеческий и нечеловеческий капитал общества / Б. В. Марков // Политика и образование: Альманах по философии образования, эвристике, методологии и методике преподавания социогуманитарных дисциплин. — СПб., 2008. – Вып. 4. – С. 116-134.
354. Маркова, С. У истоков европейского университетского образования / С. Маркова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2012. – №3. – С. 21-32.
355. Маркуччи, П. Н. Политика платы за обучение в сравнительной перспективе: теоретические и политические обоснования / П. Н. Маркуччи, Д. Б. Джонстоун // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – №3(31). – С. 81-88.
356. Мартино, М. Де. Глобализация, европеизация и интернационализация в системе высшего образования: пример Италии / М. Де Мартино // Человек. Сообщество. Управление. – 2014. – №3. – С. 83-95.
357. Марченко, О. В. Освітній простір епохи Середньовіччя: проєкція символічної реальності / О. В. Марченко // Практична філософія. – 2011. – №2(40). – С. 100-106.
358. Марченко, О. В. Освітній простір епохи тоталітаризму: ознаки і закономірності розвитку / О. В. Марченко // Філософські обрії. – 2011. – № 26. – С. 184-195.
359. Маскаленко, Э. В. Экономическая политика Х. Л. Родригеса Сапатеро и М. Рахоя в условиях кризиса / Э. В. Маскаленко // Латинская Америка. – 2014. – №2. – С. 61-69.
360. Маслова, Е. Италия: образование и экономическое развитие / Е. Маслова // Современная Европа. – 2014. – №4 (60). – С. 61-69.
361. Маслова, Н. Г. Поняття, генеза та соціально-правова природа академічної свободи / Н. Г. Маслова // Право і суспільство. – 2012. – №6. – С. 26-32.

362. Матвієнко, П. В. Філософські основи трансформації освітніх концепцій від Середньовіччя до Модерну (у контексті сучасних проблем вітчизняної освіти) / П. В. Матвієнко // Практична філософія. – 2010. – №4. – С. 115-123.

363. Миндибекова, Л. А. Социальные функции высшего образования и проблемы реализации / Л. А. Миндибекова // Труд и социальные отношения. – 2005. – №2. – С. 65-78.

364. Медведєв, І. А. Державне управління розвитком університету: теоретично-прикладний аспект: монографія / І. А. Медведєв. – Х.: Вид-во ХарPI НАДУ “Магістр”, 2011. – 220 с.

365. Мех, О. А. Мотивація держави у сфері науково-технічного та інноваційного розвитку: теорія та практика, проблеми України / О. А. Мех // Проблеми науки. – 2012. – №8. – С. 27-34.

366. Михальченкова, Н. Высшая школа и государство: глобальное и национальное измерение политики / Н. Михальченкова. – Санкт-Петербург: Литрес, 2018. – 328 с.

367. Міхневич, Г. Соціально-територіальний підхід до полікультурної освіти Франції у 1980-х роках: політика «зон пріоритетної освіти» / Г. Міхневич // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – №5 (Ч. 2). – С. 230-235.

368. Модернізація системи управління освітою в Україні: дорожня карта реформ / за заг. ред. Горуненко О. В. – К., 2014. – 84 с.

369. Молчанова, Е. Ю. Європейський досвід фінансування вузів / Е. Ю. Молчанова // Освіта, менеджмент і бізнес: світовий вимір. – 2011. – №2. – С. 67-71.

370. Моніторинг інтеграції української системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: моніторинг. дослідж.: аналітичний звіт / Міжнарод. фонд «Міжнарод. фонд дослідж. освіт. політики»; за заг. ред. Т. В. Фінікова, О. І. Шарова. – К.: Таксон, 2014. – 144 с.

371. Морозова, Г. В. Модернизация отечественной системы образования: итоги и оценки / Г. В. Морозова // Вестник ПАГС. – 2014. – С. 4-11.

372. Москвичев, Л. Н. Знание как социальный феномен: неисчерпаемый источник развития / Л. Н. Москвичев // Социально-гуманитарные знания. – 2012. – №4. – С. 273-287.

373. Мосьпан, Н. Напрями створення європейського освітнього простору: нормативно-правовий аспект / Н. Мосьпан // Освітологія. – 2014. – Вип. 3. – С. 65-69.

374. Мосьпан, Н. В. Тенденції розвитку державного фінансування вищої освіти в Європейському Союзі / Н. В. Мосьпан // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2014. – №4. – С. 72-75.

375. Мотунова, І. Г. Академічний капіталізм у ВНЗ України: постановка проблеми / І. Г. Мотунова // Соціальні технології. – 2012. – №53. – С. 148-156.

376. Мурзина, И. Я. Региональная культура и образование: поле для взаимодействия / И. Я. Мурзина // Экономика образования. – 2011. – №3. – С. 73-79.

377. Мусієнко, І. І. Порівняльна характеристика принципів освітньої політики зарубіжних країн і України / І. І. Мусієнко // Інвестиції: практика та досвід. – 2011. – №11. – С. 79-83.

378. Мусієнко, І. І. Освітні стратегії формування національних інтересів у добу глобалізації / І. І. Мусієнко // Грані. – 2012. – №9. – С. 117-120.

379. Мухіна, І. Г. Ідеологічне виховання як елемент радянського освітньо-культурного простору / І. Г. Мухіна // Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава

Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія. – 2011. – Вип. 11. – С. 47-52.

380. Мяо Чунь. Система и методы преподавания идейно-политических дисциплин в Пекинском политехническом университете / Чунь Мяо // Образование. Наука. Инновации. – 2012. – № 5 (25). – С. 121-129.

381. М'яковський, М. Є. Юридичні аспекти розвитку освіти в Австрії періоду кінця XVIII – XIX ст. / М. Є. М'яковський // Педагогічний альманах. – 2011. – Вип. 12. Ч. 3. – С. 284-292.

382. Налётова, И. В. Культура и политика европейских университетов / И. В. Налётова // Аналитика культурологии. – 2005. – №3. – С. 63-66.

383. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (До 25-річчя незалежності України). / За заг. редакцією В. Г. Кременя К.: Педагогічна думка, 2016. – 448 с.

384. Неборский, Е. Социально-экономическая модель высшего и профессионального образования США / Е. Неборский // Проблемы современного образования. – 2012. – №2. – С. 97-105.

385. Нелін, Є. Особливості формування вищої педагогічної освіти Італії в першій половині ХХ ст. / Є. Нелін // Порівняльно-педагогічні студії. – 2014. – №4 (22). – С. 77-84.

386. Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / Отв. ред. Г. А. Ключарев. – М.: ИС РАН, 2008. – 400 с.

387. Нестерова, Т. П. К вопросу о гомогенном обществе: исторический опыт тоталитарных режимов и современная демократия / Т. П. Нестерова // Научный диалог. История. Социология – 2014. – № 5 (29). – С. 60-67.

388. Нестерова, Т. П. От реформы Джентиле к реформе Боттаи: образовательная политика Италии в 1920-1930-х гг. / Т. П. Нестерова // Известия Уральского федерального университета. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2008. – Т. 59. №16. – С. 118-126.

389. Никитенко, А. И. Политика Европейского Союза в области образовательных программ в контексте интенсификации процессов мобильности молодежи / А. Никитенко // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: История. Политология. Экономика. Информатика. – 2012. – №13 (132). Вып. 23. – С. 181-186.

390. Николаев, Б. В. Правовая политика администрации Б. Обамы в сфере высшего образования / Б. В. Николаев // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2011. – № 2 (18). – С. 51-59.

391. Николаев, Б. В. Федеральное законодательство о высшем образовании США / Б. В. Николаев // Право и образование. – 2010. – № 6. – С. 18-27.

392. Никольский, В. Университетская автономия и академическая свобода (критический взгляд на взаимосвязь традиционных ценностей) / В. Никольский // Высшее образование сегодня. – 2008. – №6. – С. 147-155.

393. Никольский, В. С. Университеты и власть в европейской истории / В. С. Никольский // Известия МГИУ. – 2006. – №3 (4). – С. 34-40.

394. Никольский, В. С. Университетская автономия и образовательная политика / В. С. Никольский // Известия МГИУ. – 2006. – №2 (3). – С. 63-69.

395. Ниязова, М. В. Функции ВУЗа как социально ответственного института / М. В. Ниязова // Проблемы современной экономики. – 2006. – №2(26). – С. 38-47.

396. Ніколаєнко, С. М. Управління якістю вищої освіти: теорія, аналіз і тенденції розвитку / С. М. Ніколаєнко. – К.: Нац. торг.-екон. ун-т, 2007. – 519 с.
397. Нохара, Х. Реформа государственных университетов и научных исследований в Японии / Х. Нохара // Экономика образования. – 2008. – №3. – С. 77-82.
398. Нуссбаум, М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки / М. Нуссбаум / пер. с англ. А. Смирнова. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. – 192 с.
399. Овчарук, О. В. Розвиток освіти для демократичного громадянства: міжнародний контекст / О. В. Овчарук // Шлях освіти. – 2012. – №4. – С. 14-17.
400. Огнев'юк, В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку: монографія / В. О. Огнев'юк. – К.: Знання України, 2003. – 450 с.
401. Оксамитна, С. Експансія вищої освіти та нерівність освітніх можливостей / С. Оксамитна // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2014. – №4 (25). – С. 6-13.
402. Олдермен, Дж. Глобалізація вищої освіти: вільний ринок і національний інтерес / Дж. Олдермен // Вища школа. – 2001. – №6. – С. 113-118.
403. Олесеюк, Е. В. Был ли «русский путь» развития университетов? / Е. В. Олесеюк, В. В. Сизов, Ю. Г. Круглов, А. А. Шулус // Социально-гуманитарные знания. – 2009. – №3. – С. 145-158.
404. Олійник, О. В. Парадокси сучасної української вищої школи / О. В. Олійник // Вісник Львівського університету. Серія соціологічна. – 2013. – Вип. 7. – С. 263-269.
405. Онофрійчук, О. А. Сучасна освіта: парадигма чи парадокс? / О. А. Онофрійчук // Наукові праці ЧДУ ім. П. Могили. Серія: Соціологія. – 2008. – Т. 84, Вип. 71. – С. 43-47.
406. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія / за ред. В. Кременя, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. – К.: ТОВ “Видавниче підприємство “ЕДЕЛЬВЕЙС”, 2013. – 460 с.
407. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2018/19 навчального року: статистичний бюлетень. Київ, 2019. – 204 с.
408. Осипов, А. М. Социология образования. Очерки теории / А. М. Осипов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006 – 504 с.
409. Особливець, О. Ю. Динаміка розвитку освітньої політики Великобританії в останній чверті ХХ – на початку ХХІ століття (перехід від ідей стандартизації до ідей персоналізації) / О. Ю. Особливець // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2009. – №2. – С. 91-99.
410. Павліха, Н. Стратегічні напрями модернізації системи управління вищою освітою в Україні / Н. Павліха, О. Тоцька // Економічний часопис Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – 2019. – №4. – С. 33-41.
411. Павлова, Н. А. Теоретические предпосылки реформирования высшего образования в США в 80-90-е годы ХХ века / Н. А. Павлова // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2011. – №24. – С. 731-735.
412. Паламарчук, О. Участь академічного персоналу в ефективному врядуванні в університетах: досвід Франції / О. Паламарчук // Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: педагогічні науки). – 2019. – Вип. №1 (58). – С. 80-87.
413. Панарин, В. И. Аксиологические аспекты политики в области образования / В. И. Панарин // Философия образования. – 2007. – № 4. – С. 144-149.

414. Панченко, Л. М. Значення демократії в освіті і через освіту / Л. М. Панченко // Гілея: науковий вісник. – 2012. – №7. – С. 481-484.
415. Парсамов, В. Власть и просвещение в России XVIII – начала XIX вв. (Вводные замечания к теме) / В. Парсамов, Т. Шанская // Логос. – 2003. – №4-5 (39). – С. 243-259.
416. Пасько, Н. Принципи реформування вищої освіти в Австралії / Н. Пасько // Порівняльно-педагогічні студії: науково-педагогічний журнал. – 2011. – №1. – С. 165-171.
417. Пасько, Н. А. Австралійський досвід об'єднання вищих навчальних закладів у межах реформи Докінза у 1988-1989 рр.: приклад університету Нової Англії / Н. А. Пасько // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – №8 (18). – С. 84-91.
418. Пелікан, Я. Ідея університету: переосмислення / Я. Пелікан. – К.: Дух і літера, 2008. – 320 с.
419. Пелегаш, Н. Освіта для де/конструкції ідентичності (про політичний зміст Болонського процесу) / Н. Пелегаш // Віче. – 2007. – №13. – С. 43-45.
420. Пелегаш, Н. Студентська та викладацька мобільність у Західній Європі / Н. Пелегаш // Політичний менеджмент. – 2008. – №6. – С. 167-173.
421. Петрова, Я. І. Фінансові аспекти розвитку вищої освіти в Україні / Я. І. Петрова // Науковий погляд: економіка та управління. – 2018. – № 2 (60). – С. 158-163.
422. Петряков, П. А. Университеты Западной Европы на пути к переменам: новый вектор организационного развития / П. А. Петряков // Гуманитарные исследования. – 2013. – №4. – С. 156-163.
423. Пещеров, Г. Реформа образования в России: политологический анализ / Г. Пещеров, В. Пещеров // Власть. – 2011. – №9. – С. 89-91.
424. Пилипенко, В. Є. Вища освіта в Україні: історія та пострадянські реалії (соціологічний аналіз): монографія / В. Є. Пилипенко, Е. Г. Позднякова-Кирбят'єва. – Запоріжжя: Запорізький нац. ун-т, 2012. – 152 с.
425. Пинский, А. А. Либеральная идея и практика образования / А. А. Пинский. – М.: ГУ ВШЭ, 2007. – 667 с.
426. Писарева, Л. И. Управление образованием в Германии: традиции и инновации / Л. И. Писарева // Проблемы современного образования. – 2012. – №3. – С. 60-78.
427. Півняк, Г. Дослідницький університет як механізм удосконалення інноваційної діяльності / Г. Півняк // Вища школа. – 2011. – №10. – С. 54-61.
428. Пінчук, Є. А. Модернізація української системи освіти як пізнавальна і практична проблема / Є. А. Пінчук. – К.: ФОП «Кузьмичова Р. Ю.», 2010. – 246 с.
429. Пінчук, Є. А. Державна освітня політика як фактор модернізації освіти України / Є. А. Пінчук // Практична філософія. – 2010. – №3(37). – С. 133-139.
430. Платон. Политик // Собрание сочинений. В 4 т. / Под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса. – М.: Мысль, 1994. – Т. 4. – 832 с.
431. Плохова, И. А. Доступность высшего образования и ее социальные последствия / И. А. Плохова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2009. – №3 (11). – С. 32-40.
432. Погосян, В. А. Маркетизация высшего образования / В. А. Погосян // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2014. – №2. – С. 169-173.
433. Поддубей, О. В. Становлення сектора вищої професійної освіти італії протягом ХХ століття / О. В. Поддубей // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – 2011. – Вип. 203. Частина II. – С. 64-67.

434. Поддубей, О. В. Історичні етапи розвитку університетської освіти в Італії / О. В. Поддубей // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. – 2010. – №2(13). – С. 111-113.
435. Покровский, Н. Е. Побочный продукт глобализации: университеты перед лицом радикальных изменений / Н. Е. Покровский // Общественные науки и современность. – 2005. – №4. – С. 148-154.
436. Покровский, Н. Е. Трансформация университетов в условиях глобального рынка / Н. Е. Покровский // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2004. – Т. VII. – №4. – С. 152-161.
437. Полонников, А. А. К вопросу о политиках знания в современном университете / А. А. Полонников // Высшее образование в России. – 2015. – №1. – С. 61-70.
438. Поляк, О. Еволюція освітнього планування: від тоталітарних до форсайтних підходів / О. Поляк // Вища школа. – 2011. – №11. – С. 110-118.
439. Поляков, Н. В. Классический университет: от идей античности к идеям Болонского процесса / Н. В. Поляков, В. С. Савчук. – Д.: Изд-во ДНУ, 2007. – 596 с.
440. Полякова, Н. В. Консервативная концепция образования: сравнительный анализ европейской и российской традиции / Н. В. Полякова // Политика и образование: Альманах по философии образования, эвристике, методологии и методике преподавания социогуманитарных дисциплин. — СПб., 2008. – Вып. 4. – С. 180-193.
441. Пономаренко, В. М. Політика освітніх реформ в Україні / В.М. Пономаренко // Гілея (науковий вісник): збірник наукових праць. – 2010. – Вип.32. – С. 284-293.
442. Попкевиц, Т. Политическая социология образовательных реформ: власть / знание в образовании, подготовке учителей и исследований / Пер. с англ. под ред. В. С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 1998. – 366 с.
443. Постанова IV пленуму ЦК Профспілки працівників освіти і науки України "Про роботу та завдання організаційних ланок Профспілки в умовах реформування системи вищої освіти" [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<http://www.pon.org.ua/dokumenty/1215-postanova-iv-plenumu-ck-profspilki-pro-robotu-ta.html>
444. Постригач, Н. Історичні передумови процесу децентралізації освіти королівства Іспанія / Н. Постригач // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. – № 4(14). – С. 49-53.
445. Постригач, Н. О. Роль іспанських університетів у розбудові Європи Знань / Н. О. Постригач // Вища освіта України. – 2011. – №7 (додаток 2): Тем. вип. – С. 296-301.
446. Поступна, О. В. Механізми державного управління вищою освітою України / О. В. Поступна // Стратегічні пріоритети. – 2010. – №1. – С. 107-111.
447. Поясок, Т. Освітня політика як об'єкт міждисциплінарних досліджень / Т. Поясок // Освітологія. – 2013. – Вип. 2. – С. 46-50.
448. Прокопенко, І. Ф. Розвиток і модернізація ринку послуг вищої освіти в Україні / І. Ф. Прокопенко // Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Економіка». – 2013. – Вип. 13. – С. 5-14.
449. Пролеев, С. Культурно-історичне покликання університету / С. Пролеев // Покликання університету: Зб. наук. праць. Відп. ред. О. Гомілко, Н. Висоцька, М. Кірсенко. – К.: Янко, 2005. – С. 31-38.

450. Прохоров, А. В. Влияние ценностей академического капитализма на функционирование современных университетов / А. В. Прохоров // Вестник ТГУ. Сер. «Гуманитарные науки». – 2012. – № 5. – С. 271-278.
451. Прус, Л. Р. Аналіз макрооточення вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації / Л. Р. Прус // Актуальні проблеми економіки. – № 2(68). – 2007. – С. 90-97.
452. Пугаченко, Ю.В. КНР: таланты для науки / Ю. В. Пугаченко // Азия и Африка сегодня. – 2012. – №1. – С. 49-53.
453. Пунченко, П. О. Інституціональна сфера освіти та її функціональна спрямованість / П. О. Пунченко // Гуманітарний Вісник ЗДІА. – 2011. – № 45. – С. 12-20.
454. Радіонова, І. Ф. Аналіз екстерналій освітньої сфери / І. Ф. Радіонова, Н. О. Ткаченко // Актуальні проблеми економіки. – 2013. – №10 (148). – С. 36-45.
455. Радыгин, А. Государственная компания: сфера проявления «провалов государства» или «провалов рынка»? / А. Радыгин, Ю. Симачев, Р. Энтов // Вопросы экономики. – 2015. – №1. – С. 45-79.
456. Радченко, Л. Р. Развитие индийской высшей школы в начале XXI века и политика государства на пути к статусу новой сверхдержавы / Л. Р. Радченко // Известия Самарского научного центра РАН. – 2011. – Т. 13. №3 (2). – С. 497-500.
457. Радул, О. С. Історія вищої школи Європи (V ст. – сер XX ст.) / О. С. Радул. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2011. – 535 с.
458. Рафальський, О. Освіта як фактор суспільної модернізації / О. Рафальський // Освітологія. – 2017. – №6. – С. 52-58.
459. Рашидов, С. Ф. Університетська автономія та академічна свобода – складова цінностей громадянського суспільства / С. Ф. Рашидов // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2011. – №1 (42). – С. 143-151.
460. Ржевська, А. В. Розвиток сучасної університетської освіти країн Західної Європи: монографія / А. В. Ржевська. – Луганськ: ДЗ ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2011. – 355 с.
461. Ридингс, Б. Университет в руинах / Пер. с англ. А. М. Корбута. – М.: Изд-во ГУ ВШЭ, 2010. – 304 с.
462. Родин, И. В. Университетский мир и кризис высшего образования во Франции (1964-1968 годы) / И. В. Родин // Новая и новейшая история. – 2014. – №5. – С. 221-231.
463. Розанова, Н. Вузы в XXI веке: вызов со стороны исследовательской работы / Н. Розанова, Е. Савицкая // Вопросы экономики. – 2006. – № 7. – С. 118-128.
464. Розмари Дим. «Новый менеджериализм» и высшее образование: управление качеством и продуктивностью работы в университетах Великобритании / Дим Розмари // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 44-56.
465. Рубин, Ю. Б. Рынок образовательных услуг: от качества к конкурентоспособным бизнес-моделям (часть 1) / Ю. Б. Рубин // Высшее образование в России. – 2011. – №3. – С. 23-39.
466. Рудакова, Е. Н. Образовательная политика России в контексте современных политологических подходов / Е. Н. Рудакова // Вісник Дніпропетровського університету. Серія: філософія, політологія. – 2012. – Вип. 22 (3). – С. 272-277.
467. Руднева, І. Вплив громадських рухів на розвиток вищої гуманітарної освіти Франції: історичний аспект / І. Руднева // Збірник наукових праць УДПУ. – 2014. – Ч. 3. – С. 299-304.

468. Рябчук, М. Інтелектуальне співтовариство у взаєминах з державою: форми діалогу та їх результати / М. Рябчук // Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса. – 2013. – Вип. 6(68). – С. 67-80.
469. Савіцька-Вільгусяк, С. Реформи вищих рівнів освіти в Італії: проблеми і перспективи / С. Савіцька-Вільгусяк // Вища школа. – 2001. – № 4-5. – С. 89-95.
470. Савіцька-Вільгусяк, С. Італія: запізнілі освітні реформи на зламі сторіч / С. Савіцька-Вільгусяк // Освіта і управління. – 2002. – Т. 5. – №2. – С. 199-207.
471. Савченко, І. М. Соціальні та політичні чинники в політиці реформування вищої освіти України / І. Савченко // Магістеріум. Політичні студії. – 2014. – Вип. 58. – С. 67-71.
472. Савченко, О. Досвід реформування української освіти: уроки і подальший поступ / О. Савченко // Шлях освіти. – 2010. – №3. – С. 2-6.
473. Самчук, З. Концептуальні пріоритети науково-освітньої сфери як елемент системи суспільної модернізації / З. Самчук // Філософія освіти. – 2010. – № 1-2. – С. 7-18.
474. Сандул, М. С. Формування конкурентоспроможності системи вищої освіти Республіки Корея / М. С. Сандул // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Економічні науки. – 2014. – Вип. 6. Ч. 1. – С. 128-133.
475. Сапрыкин, Д. Государство и фундаментальное образование: национальные модели / Д. Сапрыкин // Высшее образование. – 2005. – №1. – С. 148-156.
476. Сарасон, С. Б. Політичне провідництво і можливі невдачі в реформуванні освіти: пер. з англ./ С. Б. Сарансон. – Львів: Літопис, 2004. – 176 с.
477. Саргсян, А. Л. Фактори реформування системи вищої освіти у Великобританії в кінці ХХ століття / А. Л. Саргсян // Ученые записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского. – 2009. – Том 22(61). – №1. – С. 623-628.
478. Саух, П. Ю. Сучасна університетська освіта в дискурсі культурно-цивілізаційної самоідентифікації: між історичною місією і реальною перспективою / П. Ю. Саух // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2013. – №72. – С. 3-15.
479. Сафонова, В. Є. Ринок послуг вищої освіти: сутність, класифікація / В. Є. Сафонова // Університетські наукові записки. – 2011. – №3 (39) – С. 461-468.
480. Сафонова, В. Є. Державне регулювання ринкової конкуренції в сфері освітніх послуг вузів: регіональні реалії, версії, моделі / В. Є. Сафонова // Вісник Донецького національного університету. Серія: економіка і право. – 2009. – Вип.2. – С. 60-65.
481. Сафонова, Н. М. Стратегія трансформації вищої освіти суверенної України: історичний перебіг та перспективи / Н. М. Сафонова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2009. – №2 0 (1 8 3). – С. 300-307.
482. Сафронов, П. (Ре)організація університету: радянський довоєнний досвід і поточний момент / П. Сафронов // Спільне: журнал соціальної критики. – 2011. – №3: Політика освіти. – С. 64-72.
483. Сацик, В. И. Детерминанты глобальной конкурентоспособности университетов: в поиске эффективной стратегии развития высшего образования на Украине / В. И. Сацик // Вопросы образования. – 2014. – №1. – С. 134-161.
484. Сбруева, А. Сутність ринкової ідеології освітніх реформ розвинутих країн / А. Сбруева // Шлях освіти. – 2003. – №3. – С. 15-21.
485. Сбруева, А. А. Ідеологія освітніх реформ кінця ХХ – початку ХХІ ст.: конвергентні тенденції / А. А. Сбруева // Гуманітарні науки. – 2003. – №2. – С. 12-15.

486. Семенова, Ю. И. Рынок и государство в политике в области высшего образования во Франции / Ю. И. Семенова // Высшее образование в России. – 2011. – №5. – С. 37-41
487. Семиноженко, В. Повернути науку в університети [Електронний ресурс] /В. Семиноженко // Урядовий кур'єр, №48 (4446) 17 березня 2011. – Режим доступу:http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=244140725&cat_id=244276512
488. Сиземская, И. Образование и власть / И. Сиземская // Власть. – 2002. – №3. – С. 21-26.
489. Сисоєва, С. О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко. – К.: ВД ЕКМО, 2011. – 368 с.
490. Сиченко, В. Державна освітня політика в контексті європейської інтеграції / В. Сиченко // Вісник НАДУ. – 2008. – №2. – С. 249-256.
491. Січкаренко, Г. Початок структурних перетворень в системі вищої освіти незалежної України / Г. Січкаренко // Освіта і управління – 2012. – Том 15. – № 2/3. – С. 73-79.
492. Скиба, Т. Ю. Інституційні механізми державного управління розвитком системи вищої освіти / Т. Ю. Скиба // Державне управління. – 2012. – Вип. 190. Т. 2. – С. 183-190.
493. Скорочення фінансування вищої освіти в Європі – негативні тенденції [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pon.org.ua/international/2508-skorochnnyua-finansuvannya-vishhoi-osviti-v.html>
494. Скотна, Н. Освітня політика в Україні: перспективи та сьогодення / Н. Скотна // Людинознавчі студії. Серія: Філософія. – 2011. – Вип. 24. – С. 4-15.
495. Скрябина, Н. Ю. К вопросу об образовательной политике и модернизации образования / Н. Скрябина // Образование. Наука. Инновации. – 2012. – №1(21). – С. 31-36.
496. Слюсаренко, О. М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О. М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.
497. Смакота, В. В. Система образования: социально-экономические аспекты развития в украинском обществе / В. В. Смакота // Социологический альманах. – 2014. – №5. – С. 337-345.
498. Соболева, И. Рыночные и нерыночные механизмы регулирования образования / И. Соболева, С. Ломоносова // Проблемы теории и практики управления. – 2006. – №6. – С. 65-79.
499. Совсун, І. Новий порядок денний для університетської освіти / І. Совсун // Спільне: журнал соціальної критики. – 2011. – №3: Політика освіти. – С. 57-63.
500. Сойчук, Р. Тенденції реформування системи освіти в провідних країнах світу наприкінці ХХ ст. / Р. Сойчук // Нова педагогічна думка. – 2012. – №3. – С. 13-18.
501. Соколова, І. Управління вищою освітою: світові тенденції і національні досягнення / І. Соколова // Освітній менеджмент: теорія і практика. – 2013. – №1. – С. 6-21.
502. Соколович-Алтунина, Ю. Модернізація вищої освіти в Польщі: європейський вимір / Ю. Соколович-Алтунина // Порівняльно-педагогічні студії: науково-педагогічний журнал. – 2010. – №1-2. – С. 131-137.
503. Сокулер, З. А. Знание и власть: наука в обществе модерна / З. А. Сокулер. – СПб.: РХГИ, 2001. – 240 с.

504. Соснин, Э. А. Университет как социальное изобретение: рождение, эволюция, неустойчивость: монография / Э. А. Соснин, Б. Н. Пойзнер. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2004. – 184 с.

505. Ставцева, В. Ф. Вплив ринкових процесів на надання освітніх послуг новозеландськими університетами наприкінці ХХ ст. / В. Ф. Ставцева // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – №2. – С. 204-208.

506. Ставцева, В. Ф. Реорганізація унітарного Університету Нової Зеландії на початку 70-х років ХХ століття / В. Ф. Ставцева // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2012. – №63. – С. 204-208.

507. Старовойт, І. Політика і стратегія оновлення вищої освіти в Україні / І. Старовойт, Г. Миленька // Вища школа. – 2008. – №3. – С. 19-23.

508. Степко, М. Світові тенденції розвитку систем вищої освіти та проблеми забезпечення якості й ефективності вищої освіти в Україні / М. Степко // Вища школа. – 2013. – №7. – С. 13-22.

509. Суворов, Н. Устройство средневековых университетов / Н. Суворов // Развитие личности. – 2007. – №2. – С. 226-232.

510. Суворов, С. Политические системы и образовательная политика в современном мире / Под ред. В. Долгова. – Саратов: Издательство Саратов. университета, 1999. – 187 с.

511. Суртаева, Н. Н. Трансформация социального взаимодействия в вузовской системе образования / Н. Н. Суртаева, Е. И. Бражник // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – №6 (31). – С. 62-64.

512. Тайхлер, У. Многообразие и диверсификация высшего образования: тенденции, вызовы и варианты политики / У. Тайхлер // Вопросы образования. – 2015. – №1. – С. 14-38.

513. Тамбовцев, В. Л. Конечные результаты отрасли образования и проблемы их измерения / В. Л. Тамбовцев // Вопросы образования. – 2006. – №1. – С. 13-25.

514. Тараканов, В. В. Модернизация финансовой политики университетов Европы в конце ХХ – начале ХХІ века / В. В. Тараканов // Вестник ВолГУ. Серия 3: Экономика. Экология. – 2012. – №1(20). – С. 29-38.

515. Тараканов, В. В. Реформирование системы бюджетного финансирования высшего образования в странах Западной Европы / В. В. Тараканов // Вестник ВолГУ. Серия 3: Экономика. Экология. – 2009. – №1 (14). – С. 183-191.

516. Тарасова, Е. Г. Государство в политической социализации / Е. Г. Тарасова // Социально-гуманитарные знания. – 2009. – №3. – С. 303-309.

517. Телегина, Г. В. Реформа образования на Западе: либеральный консерватизм или консервативный либерализм / Г. В. Телегина // Вопросы философии. – 2005. – №8. – С. 129-144.

518. Терентьева, Н. О. Інтеграція університетської освіти та економіки в умовах Другої академічної революції (загальний огляд) / Н. О. Терентьева // Педагогічний альманах. – 2014. – Вип. 24. – С. 300-306.

519. Терованесов, М. Інерційний характер розвитку вищої освіти / М. Р. Терованесов, О. А. Кратт // Економіка розвитку. – 2012. – №3(63). – С. 96-102.

520. Тимошенко, И. В. Создание коалиции интересов акторов образования как основа реформирования образовательной системы / И. В. Тимошенко // Проблемы экономики. – 2012. – №3. – С. 52-55.

521. Тишакова, Е. Н. Меры администрации Картера в области высшего образования / Е. Н. Тишакова // Ретроспектива: Всемирная история глазами молодых исследователей. – 2009. – №4. – С. 53-63.
522. Тищенко, І. В. Статус та повноваження ректора в організаційно-управлінській структурі докласичного університету / І. В. Тищенко // Педагогіка та психологія. – 2013. – №44. – С. 167-175.
523. Толстых, В. Л. Университет и государство / В. Л. Толстых // Российский юридический журнал. – 2014. – №5. – С. 210-219.
524. Тоцька, О. Л. Структура університетських доходів і витрат у Канаді й Україні: порівняльний аналіз / О. Л. Тоцька // Актуальні проблеми економіки. – 2014. – №1. – С. 225-232.
525. Третьяков, В. Е. Высшая школа и власть / В. Е. Третьяков // Университетское управление. – 1998. – №2(5). – С. 11-13.
526. Тьесс, А.-М. Использование национальной истории в политических целях: на примере современной Франции / А.-М. Тьесс // Социс. – 2010. – №1. – С. 92-104.
527. Угарте, Х. Университеты Чили: предпосылки успеха / Хуан Угарте // Международное высшее образование. – 2014. – Вып. 77. – С. 32-34.
528. Улановська, А. С. Модернізація вищої освіти: характеристика понятійного апарату дослідження / А. С. Улановська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – №1 (35). – С. 260-270.
529. Устюжанцева, О. В. Эволюция научно-технологической политики Индии / О. В. Устюжанцева // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – №362. – С. 107-110.
530. Уткина, А. Н. Тенденции децентрализации образовательных систем / А. Н. Уткина // Теория и практика общественного развития. – 2011. – №7. – С. 90-94.
531. Утюж, І. Г. Ідеологеми сучасного розвитку освіти / І. Г. Утюж // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2012. – № 48. – С. 60-69.
532. Ушакин, С. А. Образование как форма власти / С. А. Ушакин // Экономика образования. – 2012. – №1. – С. 50-56.
533. Ушакин, С. А. Университеты и власть / С. А. Ушакин // Общественные науки и современность. – 1999. – №2. – С. 55-65.
534. Фабиани, Г. Система образования и формирование европейского сознания / Г. Фабиани // Инновации в образовании. – 2003. – №6. – С. 113-115.
535. Фадеева, Л. А. Университеты как субъекты конструирования европейской идентичности / Л. А. Фадеева // Человек. Сообщество. Управление. – 2014. – №3. – С. 22-31.
536. Філіпчук, Г. Національно-культурний контекст освітньої політики / Г. Філіпчук // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – №1. – С. 9-24.
537. Филимонов, К. Г. Университеты в политике: к вопросу о перспективах исследования в области политической теории / К. Г. Филимонов // Вестник СПбГУ. Серия 6. Политология. Международные отношения. – 2016. – Вып. 4. – С. 44-55.
538. Філіппова, В. Д. Компаративний аналіз державної політики в галузі освіти європейських держав / В. Д. Філіппова // Ефективність державного управління: зб. наук. праць. – 2013. – №35. – С. 58-65.

539. Філіппова, В. Д. Імперативи і пріоритети політики української держави в галузі вищої освіти / В. Д. Філіппова // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – 2012. – Вип.1(8). – С. 203-208.
540. Фролов, А. В. STEM как приоритетное направление высшего образования США / А. В. Фролов // Alma Mater (Вестн. высш. шк.). – 2012. – №12. – С. 94-97.
541. Фролов, А. В. Влияние мирового экономического кризиса 2008 – 2009 гг. на высшее образование и его глобализацию (аналитический обзор) / А. В. Фролов // Alma mater. – 2011. – №3. – С. 67-73.
542. Фуко, М. Археология знания / Пер. с фр. М. Б. Ракова. – СПб.: Гуманитарная Академия, 2004. – 416 с.
543. Фуллер, С. В чем уникальность университетов? Обновление идеала в эпоху предпринимательства / С. Фуллер // Вопросы образования. – 2005. – №4. – С. 2-28.
544. Хагуров, Т. А. Высшее образование: между служением и услугой / Т. А. Хагуров // Высшее образование в России. – 2011. – №4. – С. 47-57.
545. Хайдеггер, М. Самоутверждение немецкого университета / М. Хайдеггер // Историко-философский ежегодник. 1994. – М.: Наука, 1995. – С. 298-304.
546. Хаустова, В. Основні тенденції та проблеми розвитку науки в Україні / В. Є. Хаустова, О. І. Решетняк // Проблеми економіки. – 2019. – №2 (40). – С. 62-72.
547. Хаммерштейн, Н. Университет в Новое время: отношение с властью / Н. Хаммерштейн // Alma mater. – 1999. – №10. – С. 47-50.
548. Хауптман, А. М. Четыре модели развития третичного образования / А. М. Хауптман // Экономика образования. – 2007. – №3. – С. 95-98.
549. Ховрич, Н. Проблема взаємовідношення освіти і влади у філософії освіти / Н. Ховрич // Вісник НТУУ «Київський політехнічний інститут». Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. – №2. – С. 143-147.
550. Холод, Б. І. Методика вибору та обґрунтування стратегії розвитку вищого навчального закладу / Б. І. Холод, О. В. Дашевська // Академічний огляд. – 2011. – №2(35). – С. 5-11.
551. Хомерікі, О. А. Автономія вишів у сучасних соціально-економічних реаліях: конкурентні війни або трамплін для стрибка / О. А. Хомерікі // Грані. – 2015. – №1. – С. 103-108.
552. Хомерікі, О. А. Феномен університету як маркер суспільного розвитку і модератор соціокультурних трансформацій / О. А. Хомерікі // Грані. – №5 (121). – С. 58-63.
553. Хоружий, Г. Ф. Європейська політика вищої освіти. Монографія / Г. Ф. Хоружий. – Полтава: Дивосвіт, 2016. – 384 с.
554. Хюфнер, К. Управління та фінансування вищої освіти в Німеччині / К. Хюфнер // Вища школа. – 2005. – №6. – С. 97-117.
555. Цигулева, О. В. Образовательные модели высшей школы в странах Западной Европы и России в рамках Болонского процесса / О. В. Цигулева // Вестник Томского государственного университета. – 2014. – №388. – С. 227-231.
556. Червона, Л. М. Принцип модернізації вітчизняної вищої освіти: академізм vs прагматизм / Л. М. Червона // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія: філософія. – 2013. – Т. 2. №41. – С. 252-264.

557. Чорноморденко, І. В. Трансформація освіти в Україні: традиції і новаторство / І. В. Чорноморденко, В. М. Куцурук // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія: філософія. – 2013. – Т.2. №40. – С. 239-250.
558. Шацкая, И. В. Модернизация системы образования в России / И. В. Шацкая // Вестник Института экономики РАН. – 2014. – №4. – С. 148-155.
559. Швець, Д. Є. Концептуалізація моделі управління вищою освітою в Австралії і Новій Зеландії / Д. Є. Швець // Вісник НТУУ "КПІ". Політологія. Соціологія. Право: збірник наукових праць. – 2011. – № 4 (12). – С. 131-135.
560. Швець, Д. Є. Концептуалізація моделі управління вищою освітою в країнах півночі Європи (Швеція, Норвегія, Нідерланди) / Д. Є. Швець // Грані. – 2012. – №12. – С. 83-87.
561. Шевченко, В. Реформа вищої освіти Польщі в посткомуністичний період / В. Шевченко // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2019. – Вип 25. – С. 287-292.
562. Шевченко, Л. С. Вища освіта: політика "розподілу витрат" та її ризики в Україні / Л. С. Шевченко // Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. Серія: Економічна теорія та право. – 2011. – №2(5). – С. 5-19.
563. Шевчук, А. В. Трансформація вищої освіти в Україні: ретроспективний аспект / А. В. Шевчук // Економічний часопис–XXI. – 2012. – №11/12. – С. 76-79.
564. Шевчук, Д. Становище університету: від діагностики кризи до перспективи культурної політики / Д. Шевчук // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філософія». – 2014. – Вип. 15. – С. 114-119.
565. Шеремет, І. І. До історії автономії університетів / І. І. Шеремет // Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Соціологія і політичні науки. – 2018. – Т. 23. Вип. 1 (30). – С. 89-97.
566. Шкунов, В. Н. Экономическое развитие и роль высшей школы в Индии на пути к статусу новой сверхдержавы / В. Н. Шкунов // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 6. – С. 85-97.
567. Шкурят, М. О. Механізм автономізації в системі державного управління вищою освітою України у світлі вимог Болонського процесу / М. О. Шкурят // Публічне управління та митне адміністрування. – 2018. – № 2 (19). – С. 122-128.
568. Шпаковская, Л. Политика высшего образования в Европе и России: монография / Л. Шпаковская. – СПб.: Норма, 2007. – 328 с.
569. Шпаковская, Л. Л. Советская образовательная политика: социальная инженерия и классовая борьба / Л. Л. Шпаковская // Журнал исследований социальной политики. – 2009. – Том 7. №1. – С. 39-64.
570. Щелкунов, Л. Д. Образовательное сообщество как экономическая корпорация / Л. Д. Щелкунов // Вестник экономики, права и социологии. – 2010. – №1. – С. 144-149.
571. Щудло, С. А. Масовизація вищої освіти: інституційна пастка чи суспільне благо? / С. А. Щудло // Наукові праці ЧДУ ім. П. Могили. Серія: Соціологія. – 2014. – Вип. 222. Т. 234. – С. 65-69.
572. Щудло, С. А. Інституційні пастки вітчизняної системи вищої освіти / С. А. Щудло // Соціальні технології. – 2011. – Вип. 51. – С. 214-224.
573. Эванс, Р. Третий рейх. Дни триумфа. 1933-1939 / Р. Эванс; пер. с англ. Б. Кобрицова. – Екатеринбург – Москва: У-Фактория, Астрель, 2010. – 964 с.
574. Эрик Де Кортте. Анализ деятельности университетов Западной Европы: от оценки качества до аккредитации / Кортте Эрик // Вопросы образования. – 2014. – №4. – С. 36-57.

575. Юхименко, Н. Ф. Сучасна французька система освіти: демократизація та інтернаціоналізація / Н. Ф. Юхименко // *Філософія науки: традиції та інновації*. – 2012. – №2. – С. 222-228.
576. Яблонський, В. До історії освітніх реформ / В. Яблонський // *Освіта і управління*. – 2002. – Т.5 – №1. – С. 75-84.
577. Яковенко, Н. М. Концепція нового підручника української історії (публічна лекція, прочитана 10 лютого 2010 р. у Києві) // Газета конгресу національних громад України «Форум націй» [Електронний ресурс]: <http://www.forumn.kiev.ua/2010-03-94/94-09.html>
578. Ярова, Л. В. Особливості проведення соціальної політики у постфранкістській Іспанії / Л. В. Ярова // *Держава і право*. – 2011. – №54. – С. 583-588.
579. Ярская, В. Н. Ресурс свободы: образование как институт реформирования / В. Н. Ярская // *Вестник СГТУ*. – 2004. – №1 (2). – С. 146-156.
580. Яцейко, М. Г. Демократизація управління в системі вищої освіти: становлення та розвиток / М. Г. Яцейко // *Вища освіта України*. – 2007. – №1. – С. 50-59.
581. Ahola S. Global and Local Priorities in Higher Education Policies: A Headache at the National Level? / S. Ahola // *Tertiary Education and Management*. – Vol. 11. – 2005. – P. 37-53.
582. Altbach P. G. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution / P. G. Altbach, L. Reisberg, L. E. Rumbley. – UNESCO, 2009. – 254 p.
583. Altbach Philip G. Comparative higher education: Knowledge, the university and development / Philip G. Altbach. – Greenwich, CT: Ablex, 1998 – 227 p.
584. Apple Michael W. Rhetorical Reforms: Markets, Standards and Inequality / Michael W. Apple // *Current Issues in Contemporary Education*. – 1999. – Vol.1. – №4. – P. 16-23.
585. Ball Stephen. Big policies/Small World: an Introduction to International Perspectives in Education Policy / Stephen Ball // *Comparative Education*. – 1999. – Vol. 34. №2. – P. 56-64.
586. Bender Thomas. The University and the City: From Medieval Origin to the Present / Thomas Bender // Oxford: University Press, 1998. – 345 p.
587. Bleiklie Ivar. The University, the State, and Civil Society / Ivar Bleiklie // *Higher Education in Europe*. – 1999. – Vol. 24. – №4. – P. 8-17.
588. Brown M. C. Organization and governance in higher education / M. Christopher Brown II Edited by, Jason E. Lane, Eboni M. Zamani-Gallaher. Association for the Study of Higher Education. – Boston: Pearson Custom, 2010. – 624 p.
589. Charlier J. How European Integration is Eroding National Control over Educating Planning and Policy / J. Charlier, // *European Education*. – 2006. – Vol.37. No. 4. – P. 7-21.
590. Davies Bronwyn. The Rise and Fall of the Neo-liberal University / Bronwyn Davies, Michael Gottsche, Peter Bansel // *European Journal of Education*. – 2006. – Vol. 41. – P. 305-319.
591. Davis Scott. Globalization and Educational Reforms in Anglo-American Democracies / Scott Davis, Neil Guppy // *Comparative Education Review*. – 1997. – Vol.41. – №4. – P. 98-107.
592. Delanty Gerard. Ideologies of the Knowledge Society and the Cultural Contradictions of Higher Education / Gerard Delanty // *Policy Futures in Education*. – 2003. – Vol.1 – №1. – P. 24-31.
593. Douglass J.A. The Entrepreneurial State and Research Universities in the United States: Policy and New State, based Initiatives / J.A. Douglass // *Higher Education Management and Policy (OECD)*. – 2007. – Vol. 19. – №1. – P. 84-120.
594. Education at a Glance 2014: OECD Indicators. – Paris: OECD Publications, 2014 [Електронний ресурс]. – Access mode: <http://www.oecd.org/document>

595. Enders J. Reform of Higher Education in Europe / J. Enders, H. F. de Boer, D. F. Westerheijden. –Twente: Sense Publishers, 2011. – 198 p.
596. Engwall L. Universities, the State and the Market: Changing Patterns of University Governance in Sweden and Beyond / L. Engwall // Higher Education Management and Policy. – 2007. – Vol. 19, no. 3. – P. 87-104.
597. Faure Edgar. Learning to be. The world of education today and tomorrow / Edgar Faure, Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura. – Unesco Paris, 1972 – 314 p.
598. Garrido J. L. Garcia. The Evolution of the European University / Garcia J. L. Garrido // European Education. – 2002. – Vol.34. – №3. – P. 54-62.
599. Gibbs Anette. Changing Government Roles Relative to Higher Education / Anette Gibbs // Journal of Education Policy. – 2003. – Vol.35. – №2. – P. 26-31.
600. Glenn C. L. University mission and academic freedom: Are they irreconcilable? / C. L. Glenn // European Journal for Education Law and Policy. – 2000. – Vol. 4. – P. 41-47.
601. Gomez R. Multilateral Agencies and Higher Education Reform in Latin America / R. Gomez, A. Armando // Journal of Education Policy. – 2001. – Vol.16. – №6. – P. 34-42.
602. Gumport P. J. Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives / P. J. Gumport // Higher Education. – 2000. – Vol.39. – No.1. – P. 67-91.
603. Higher Education Governance in Europe. Policies, Structures, Funding and Academic Staff. – Eurydice, 2008. – 149 p.
604. Henkel M. Can academic autonomy survive in the knowledge society? A perspective from Britain / M. Henkel // Higher Education Research & Development. – 2007. – Vol.26. – №1. – P. 87-99.
605. Henkel M. Academic identity and autonomy in a changing policy environment / M. Henkel // Higher Education. – 2005. – Vol.49. – No.1-2. – P. 155-176.
606. Hens N. Comparative education: a study of educational factors and traditions / N. Hens. – Lawrence Erlbaum Associates, 2004. – 381 p.
607. Horta H. Global and national prominent universities: internationalization, competitiveness and the role of the State / H. Horta // Higher Education. – 2009. – Vol. 58. – № 3. – P. 387-405.
608. Keller George. The New Politics of Higher Education / George Keller // The Review of Higher Education. – 2001. – Vol.24. – №3. – P. 96-103.
609. Kemp Peter. The Idea of University in a Cosmopolitan Perspective / Peter Kemp // Ethics & Global Politics. – 2012. – Vol. 5, no. 2. – P. 119-128.
610. Kendle Isaac. The impact of non-systemic factors and conditions on the evolution of the education system / Isaac Kendle // Comparative Education. – 1993. –Vol. 6. – №2. – P. 88-96.
611. Kennedy K. Higher Education Governance as a Key Policy Issue in the 21st Century / K. Kennedy // Educational Research for Policy and Practice. – No. 2. – 2003. – P. 55-70.
612. Kerr Clark. The Uses of University. – Harvard University Press, 2001. – 288 p.
613. Kless S. World Bank education policy: new rhetoric, old ideology? / S. Kless // International Journal of Educational Development. – 2002. – Vol. 22.– P. 451-474.
614. Kwiek Marek. Knowledge Production in European Universities: States, Markets, and Academic Entrepreneurialism. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2013. – 482 p.
615. Levin B. An Epidemic of Education Policy: Can We Learn from Each Other? / B. Levin // Comparative Education. – 1998. – Vol. 24. – №2. – P. 131-141.
616. Levy Daniel. The Decline of Private Higher Education / Daniel Levy // Higher Education Policy. – 2013. – Vol. 26. – P. 25-42.

617. Leydesdorff L. The Transformation of University-industry-Government Relations / L. Leydesdorff // *European Educational Research Journal*. – 2007. – Vol.5. – №4. – P. 34-41.
618. Nieto S. *Affirming Diversity: the Sociopolitical Context of Multicultural Education* / S. Nieto. – Longman, 2000. – 305 p.
619. Marginson S. *After Globalization: Emerging Politics of Education* / S. Marginson // *Journal of Education Policy*. – 1999. – Vol.14. – №1. – P. 12-19.
620. Meyer Luanna H. *Collegial Participation in University Governance: a Case Study of Institutional Change* / Luanna H. Meyer // *Studies in Higher Education*. – 2007. – Vol. 32, no 2. – P. 225-235.
621. Middleton C. *Models of State and Market in the Modernisation of Higher Education* / C. Middletin // *British Journal of Sociology of Education*. – 2000. – Vol.21. – №4. – P. 78-89.
622. Mintrom M. *Policy Networks and Innovation Diffusion: The Case of State Education Reforms* / M. Mintrom // *The Journal of Politics*. – 1998. – Vol. 60. – №1. – P. 126-138.
623. Mora J. *Governance and Management in the New University* / J. Mora // *Tertiary Education and Management*. – 2001. – Vol. 7. – P. 95-100.
624. Mohrman, K. *The Research University in Transition: The Emerging Global Model* / K. Mohrman, W. Mab, D. Baker // *Higher Education Policy*. – 2008. – № 21. – P. 5-27.
625. Neave J. *Academic freedom and university autonomy: an abiding concern* / J. Neave // *Higher Education Policy*. – Vol. 9. – No.4. – 1996. – P. 263-266.
626. Olssen, M. *Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: from the Free Market to Knowledge Capitalism* / M. Olssen, M. Peters // *Journal of Education Policy*. – 2005. – Vol.20. – No.3. – P. 313-345.
627. Ordorika I. *The limits of university autonomy: Power and politics at the Universidad Nacional Autónoma de México* / I. Ordorika // *Higher Education*. – 2003. – Vol.46. – No.3. – P. 361-388.
628. Pancera C. *Una vita tra politica e pedagogia. Marc-Antoine Jullien de Paris* / C. Pancera // *Comparative Education*. – 1994. – Vol. 8. – №3. – P. 119-127.
629. Rhoades Gary. *Academic Capitalism and the New Economy* / Gary Rhoades, Sheila Slaughter. – The John Hopkins University Press, 2004. – 370 p.
630. Readings Bill. *For a Heteronomous Cultural Politics The University, Culture and the State* / Bill Readings // *The Oxford Literary Review*. – 2003. – Vol.15. – №1-2. – P. 187-195.
631. Riddle Phyllis. *Political Authority and University Formation in Europe, 1200-1800* / Phyllis Riddle // *Sociological Perspectives*. – 1993. – Vol. 36, no 1. – P. 45-62.
632. Saarinen T. *Position of Text and Discourse Analysis in Higher Education Policy Research* / T. Saarinen // *Studies in Higher Education*. – Vol. 33. – No.6. – 2008. – P. 719-728.
633. Salter B. *The External Pressures on the Internal Governance of Universities* / B. Salter, T. Tapper // *Higher Education Quarterly*. – Vol. 56. – No.3. – 2002. – P. 245-256.
634. Santiago P. *Tertiary Education for the Knowledge Society: Social Features, Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation. Vol. 2.* / P. Santiago, K.Tremblay, E. Basri, E. Arnal. – Paris: OECD, 2008. – 390 p.
635. Schmidt E. K. *Academic autonomy in a rapidly changing higher education framework. Academia on the Procrustean bed?* / E. K. Schmidt, K. Langberg // *European Education*. – 2008. – Vol.39. – No.4. – P. 80-94.
636. Scott Peter. *Reflections on the reform of Higher Education in Central and Eastern Europe* / Peter Scott // *Higher Education in Europe*. – 2002. – Vol.27. – №2. – P. 119-137.

637. Slaughter S. *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University* / S. Slaughter, L. Leslie. – Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997. – 287 p.
638. Sowa K. *Higher Education in the Process of Social Transformation* / K. Sowa // *European Education*. – 1999. – Vol.31. – №2. – P. 134-145.
639. Steier, F. *The changing nexus: tertiary education institutions, the marketplace and the state* / F. Steier // *Higher Education Quarterly*. – 2003. – Vol. 57. – No.2. – P. 158-180.
640. Sursock A. *Trends 2010: A decade of Change in European Higher Education* / A. Sursock, H. Smidt. – European University Association, 2010. – 128 p.
641. Tolofari, S., *New Public Management and Education* / S. Tolofari // *Policy Futures in Education*. – 2005 – №1. – P. 75-89.
642. Torres C. A. *Democracy, Education and Multiculturalism* / C. A. Torres // *Comparative Education Review*. – 1998. – Vol.42. – №4. – P. 104-110.
643. Torres C. A. *The State, Privatisation and Educational Policy: A Critique of Neoliberalism in Latin America and Some Ethnical and Political Implications* / C. A. Torres // *Comparative Education*. – 2002. – Vol.38. – №4. – P. 134-148.
644. Van der Wende M. *The international Dimension in National Higher Education Policies* / M. van der Wende // *Journal of Education Policy*. – 2001. – Vol.36. – №4. – P. 61-68.
645. Walkenhorst, H. *Explaining change in EU education policy* / H. Walkenhorst // *Journal of European Public Policy*. – 2008. – №15. – P. 567-587.
646. Whitty G. *Making Sense of Education Policy* Sage / G. Whitty. – London, 2002.- 240 p.
647. Wiarda Howard J. *Universities in Decline: From the Great Society to Today* / Howard J. Wiarda. – University Press of America, 2014. – 224 p.
648. Williams J. *The market route to mass higher education: British experience 1979-1996* / J. Williams // *Higher Education Policy*. – 1997. – Vol. 10. – № 3/4. – 1997. – P. 275-289.
649. Zajda J. *Education and policy: Changing paradigms and issues* / J. Zajda // *International Review of Education*. – Vol. 48. – No. 1-2. – 2002. – P. 67-91.
650. Zgaga Pavel. *University Autonomy And Governance: Between Academic Freedom And Institutional Autonomy* / P. Zgaga // *Higher Education Policy*. – 2012. – Vol. 25. – P. 11-22.