

УДК 351.851:378(4-17)

Д.Є. ШВЕЦЬ

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ В КРАЇНАХ ПІВНОЧІ ЄВРОПИ (ШВЕЦІЯ, НОРВЕГІЯ, НІДЕРЛАНДИ)

Швець Дмитро Євгенійович – к. соц. н., доцент кафедри менеджменту організацій, начальник навчального відділу Запорізької державної інженерної академії

Стаття присвячена дослідженню системи вищої освіти країн Півночі Європи. В статті проаналізовано структурно-функціональні особливості системи вищої освіти скандинавських країн у контексті теорій конвергенції та ціннісно-раціональної дії М. Вебера.

Ключові слова: система освіти, система вищої освіти, система вищої освіти скандинавських країн, теорія конвергенції, ціннісно-раціональна дія за М. Вебером.

Статья посвящена исследованию системы высшего образования стран Севера Европы. В статье проанализированы структурно-функциональные особенности системы высшего образования скандинавских стран в контексте теорий конвергенции и ценностно-рационального действия по М. Веберу.

Ключевые слова: система образования, система высшего образования, система высшего образования скандинавских стран, теория конвергенции, ценностно-рациональное действие по М. Веберу.

This paper is devoted to the study of higher education in Northern Europe. The main structural and functional features of the higher education system of the Scandinavian countries in the context of theories of convergence and value-rational action by M. Weber are analyzed.

Key words: education, higher education, higher education of the Scandinavian countries, the convergence theory, value-rational action by M. Weber.

© Д.Є. Швець, 2012

Постановка наукової проблеми.

Система вищої освіти країн Півночі Європи пов'язана із особливостями скандинавського соціалізму (демократичного соціалізму), що представляє собою практичну реалізацію ідей соціал-демократії у вирівнюванні соціальної структури суспільства та досягненні егалітарної моделі держави добробуту. Остання представляє собою соціально-державний устрій, в соціальній структурі якого олігархічні соціальні групи є політично-залежними від середнього класу через потужну репрезентованість останнього на рівні багатьох громадських організацій. Отже, вища освіта в країнах Північної Європи може розглядатись не просто як соціальний інститут серед інших соціальних інститутів, а передусім як соціальна дія, що має державно-інституційну спрямованість.

У цьому зв'язку варто пригадати, що М. Вебер [1] критерієм класифікації ідеальних типів дії обирає міру їх раціональності у співвідношенні цілей і засобів. Ним виділяються чотири типи раціональної дії: 1) цілераціональний (раціонально обраним цілям відповідають раціонально вибрані засоби їх досягнення); 2) ціннісно-раціональний (індивід керується у своїй поведінці певною системою цінностей, а отже, його поведінка настільки раціональна, наскільки раціональні цілі, що наявні в даній системі, і можливі засоби їх досягнення); 3) традиційний (індивід керується прийнятим в тій чи іншій культурі звичним еталоном поведінки, його дії настільки раціональні, вважає Вебер, наскільки раціональні традиції, звичаї тощо його соціального оточення); 4) афективний (індивід керується почуттям, пристрастю, емоційним станом, тобто його дії раціональні в межах раціональності емоцій-

них станів індивіда, які є основою соціальної дії).

Цілі статті та постановка завдань.

Метою статті є побудова структурно-функціональної характеристики системи вищої освіти в країнах Півночі Європи як організованої соціально-державної дії.

Не визначено наукову проблему, якій присвячено статтю.

Статтю присвячено проблемі концептуалізації системи вищої освіти країн Півночі Європи в контексті теорій конвергенції та ціннісно-раціональної дії М. Вебера.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано вирішення наукової проблеми.

Теоретико-соціологічним базисом для формування унітарної системи вищої освіти країн Європи виступають теорії конвергенції (50-рр. XX ст.), що можуть бути покладені в основу концептуалізації процесів зміни в інституціях вищої освіти.

Термін «конвергенція» перекладається як «наближення», «зближення». У природознавстві він означає виникнення в процесі еволюції у відносно далеких груп організмів однакових рис у будові і функціях внаслідок їхньої життєдіяльності за схожих умов навколишнього середовища. Зарубіжні соціологи застосовували цей термін до аналізу явищ суспільного життя. Вони стверджували, що капіталізм і соціалізм під впливом сучасного індустріального розвитку набувають спільних рис, зближуються, зливаються в якесь «змішане суспільство». Воно не буде ні капіталістичним, ні соціалістичним, а втілюватиме переваги обох систем.

З обґрунтуванням теорій «конвергенції» у 50-х рр. XX ст. виступили економісти і соціологи П.Сорокін (США), Р. Арон (Франція), Ж. Еллюль,

В.Бакінгем (США). Значного поширення теорія набула у 60-х рр., завдяки працям таких учених, як У. Ростоу (США), Ян Тінберген (Голландія), П.Дракер (США), Дж. Гелбрейта (США) та інші [див. 2].

Французький соціолог Р. Арон [3] визнає наявність спільних рис і для капіталізму, і для соціалізму: індустріалізація, урбанізація, розвиток освіти. Він критикує марксистський формаційний підхід до аналізу суспільного розвитку, заявляє, що він не виправдав себе, що фактом такого розвитку став плюралізм. І капіталістична, і соціалістична системи розвиваються й змінюються. У процесі розвитку відбуваються «спільні для обох систем» зміни. Арон не ставив завдання дати чітке прогнозування майбутнього, хоч і висував ідею плюралізму всесвітнього розвитку, для якого характерним є існування індустріальних суспільств різного типу.

М. Дюверже майбутнє соціалізму і капіталізму уявляв як систему «демократичного соціалізму», яка утвориться в результаті неминучих процесів лібералізації на Сході і соціалізації на Заході. Буде відбуватися мирне автоматичне зближення двох систем [4].

Для доказу процесів «конвергенції» широко використовувалась проблема зростання впливу держави на економічне життя в капіталістичних країнах. Це стало підставою для заяв про те, що соціалізм і капіталізм подібні в тому, що в них здійснюється державний контроль над економікою.

В обґрунтуванні теорії «конвергенції» західні вчені зверталися не лише до економічних, але й до загальносоціологічних аспектів, вони поширювали ідею «конвергенції» на всі сфери суспільного життя. Соціологічна аргументація «конвергенції» полягає у визначенні спільних рис двох систем у галузі виховання, освіти, культури, мистецтва, науки. Так, П. Сорокін у праці «Соціологічне і культурне зближення між Сполученими Штатами і Радянським Союзом» підкреслював певну схожість систем виховання й освіти в США і СРСР. Він намагався також встановити схожі тенденції в розвитку соціальних наук і філософії. Ця схожість, на його думку, полягає в тому, що значна частина радянських учених не стоїть нібито на позиціях діалектичного матеріалізму, тоді як значна частина американських учених більш схильна до матеріалістичного світогляду.

Д. Белл заявляв, що СРСР і США схожі як індустріальні суспільства, а вимоги науково-технічної революції зумовлюють їх «конвергенцію» у вигляді «нового типу централізовано-децентралізованої ринково-планової системи».

Різні варіанти і відтінки теорії «конвергенції» не дають підстав твердити про їхні суттєві відмінності. Пропагуючи зближення соціалізму і капіталізму, більшість теоретиків «конвергенції» насправді мали на увазі поглинання соціалізму капіталізмом через формування демократичного соціалізму, втіленням якого в системі вищої освіти і стали країни Півночі Європи.

Зазначені автори підкреслювали, що цей процес виявиться насправді у збереженні принципово важливих аспектів капіталістичної системи і від-

миранні ознак соціалізму, зокрема комуністичної партії і її монополії на владу. «Таким чином, - робили висновок автори, - за ближчого розгляду виявляється разюча обставина, що більшість теорій так званої «конвергенції» в дійсності постулюють не «конвергенцію», а поглинання протилежної системи» [5].

Виклад основного матеріалу дослідження та обґрунтування отриманих наукових результатів.

Систему вищої освіти Швеції в сучасному вигляді було сформовано протягом останніх десятиріч XX століття завдяки двом реформам 1977 та 1993 років. У 1977 році практично вся вища освіта, тобто вся освіта університетського типу, а також неакадемічні коледжі, що займаються різними видами професійного навчання й підготовки, була включена в єдину систему. У новій системі обсяги різних програм і розподіл субсидій між інститутами визначаються вимогами студентів і як якісними, так і кількісними досягненнями кожного інституту. Організація навчання і пропонований набір курсів визначаються на місцевому рівні. Студентам була надана більша свобода вибору навчальних курсів у межах нового визнаного на міжнародному рівні «Положення про вчені ступені».

У Швеції майже всі вищі навчальні заклади, за винятком Університету сільськогосподарських наук (Sveriges lantbruksuniversitet), що перебуває під юрисдикцією Міністерства сільського господарства, підпорядковуються Міністерству освіти і науки. Отже, більшість університетів і університетських коледжів підпорядковується центральному уряду. Працівники цих установ вищої освіти є державними службовцями [6]. Більшість закладів вищої освіти належить державі або регіональним муніципалітетам і тільки деякі є приватними.

Основними соціально-правовими характеристиками шведської системи освіти є її масовість та демократичність. Державне планування передбачає стовідсоткове охоплення середньою освітою та прагне звести до мінімуму обмеження щодо прийому у вищі навчальні заклади (обмеження офіційно визначаються тільки термінами подачі заяв та термінами реєстрацій). У цілому вищі навчальні заклади Швеції також прагнуть до нівелювання та універсальності освітніх послуг.

Це, в свою чергу, не тільки спрощує систему управління і акредитації, але й приводить до встановлення зв'язків між навчальними закладами і їх програмами, високої горизонтальної соціальної мобільності, що знаходить своє вираження в переходах студентів та викладачів з одних вузів до інших.

Тим самим відбувається пристосування ВНЗ до умов «інформаційного вибуху», який супроводжує процеси становлення горизонтальної вищої освіти.

З іншого боку, універсальність навчальних планів і програм дозволяє одночасно індивідуалізувати навчальні програми кожного студента у рамках загальних навчальних планів ВНЗ.

В якості секторів у вищій освіті виокремлюються наступні типи:

- а) університети і університетські коледжі;
- б) неуніверситетський сектор вищої професійної освіти.

Деякі дослідники в галузі соціології освіти і культури у цьому зв'язку стверджують, що, починаючи з 70-х, сучасне життя можна зрозуміти «як міграцію через різні соціальні світи і як успішну реалізацію певної кількості можливих ідентичностей» і що всі ми маємо «багаторазові прив'язаності та ідентичності», перехрещені ідентичності», які їх називає Д.Белл [7].

Як уже відзначалося вище, до набору студентів застосовуються один або кілька з таких критеріїв:

а) шкільні оцінки, результати університетських тестів з перевірки здібностей (загальні для всіх вищих навчальних закладів);

б) спеціальна процедура прийому (наприклад, співбесіди), попередня освіта, що може мати відношення до тієї галузі вищої освіти, куди подано заяву, і досвід роботи у відповідній сфері виробництва, сфери послуг, державного управління тощо.

Такий механізм відбору впливає із принципу деаристократизованості вищої освіти, в якій за рахунок поєднання високої міри одержавленості (соціал-демократичного етатизму) та соціалізованості (висока участь громад і асоціацій у життєдіяльності ВНЗ) досягається реалізація соціально-правового принципу рівності.

Тим самим, при всіх істотних перевагах, створюються умови для вияву функціональних недоліків системи вищої освіти Швеції, а саме: стимулювання утриманства, виражена егалітарна антиконкурентність, слабкий зв'язок права на навчання у вищій школі із результатами діяльності на попередніх щаблях освіти.

У системі вищої освіти Швеції існують два види нижчих учених ступенів – загальні і професійні. Професійні вчені ступені присуджуються після завершення навчального процесу різної тривалості, що дає можливість одержати специфічні професії, наприклад університетський диплом з викладання в середній школі.

Освітня політика вищих навчальних закладів Норвегії, згідно з ордономсом вищої освіти [8], орієнтована на розвиток винахідливості і творчих здібностей, оскільки зазначені соціальні якості допомагають, за переконанням авторів документа, «досягати соціальної стабільності, злагожденості та інтегрованості». Творчість же в умовах постіндустріального суспільства є немислимою без постійного накопичення знань, а тому норвезькі ВНЗ поєднують у навчальному процесі обидва названі компоненти.

Таким чином, накопичення інтелектуального капіталу в розумінні фундаторів головного управлінського органу вищої освіти Норвегії є інтегрованим із накопиченням соціального капіталу, переліком – якостей, що відповідають за встановлення соціальних зв'язків між громадянами країни.

Обмін соціальним капіталом передбачений у проектах «освіти для дорослих» («folkeopplysning»). Термін «folkeopplysning» дуже важко перекласти на будь-яку іншу мову. Буквально він означає «освіта для народу». Сьогодні цей термін застосовується серед норвезьких фахівців щодо освіти для дорослих у найширшому значенні цього слова, з меншою увагою до професійної освіти. В цілому

«folkeopplysning» передбачає, що люди можуть вчитися одне у одного, ділячись своїм життєвим досвідом і працюючи разом у різних проектах.

Вища освіта не є в Норвегії обмеженою рамками певної вікової групи, а являє собою прижиттєвий процес, доступний для будь-якої групи, включаючи пенсіонерів [9]. Проектні роботи, за переконанням норвезького фахівця в галузі вищої освіти В. Хаагіренена, сприяють вихованню у студентів навичок соціальної кооперації і сприяють розбудові соціальної демократії [10]. Іспити загалом проводяться у письмовій формі.

Навчання в університеті триває від 3,5 до 4 років. «Квотні» студенти відразу отримують місце в гуртожитку. Як правило, на гуманітарних факультетах студенти навчаються на півроку довше, ніж на факультетах природничих наук. Після закінчення університету всі студенти пишуть дипломну роботу і, незалежно від того, на якій спеціальності вони навчалися, обов'язково складають іспит із філософії.

Філософія є головною компонентою гуманітарної підготовки всіх фахівців Норвегії, що зумовлено розумінням значущості критичного мислення для розвитку соціальної демократії в країні. Вже зазначений дослідник [11] з цього приводу констатує: «Спекулятивне мислення завжди було фундаментом демократій із притаманним їм соціальним раціоналізмом. Демократія ґрунтується на резонах, авторитаризм – на заборонних практиках. Сенсом демократії є філософія соціальної справедливості».

З моменту утворення Королівства Нідерландів в 1813 році держава взяла на себе турботу про достатню і якісну вищу освіту. Основним Законом 1848 років була встановлена свобода освіти, що означає можливість створення групами людей шкіл на основі власних релігійних, світоглядних або педагогічно-дидактичних поглядів. Систему вищої освіти Голландії відрізняє гнучкість програм навчання, постійне вдосконалення і відповідність сучасним вимогам. Місцеві і зарубіжні фахівці відзначають високу якість навчання в нідерландських ВНЗ. У Нідерландах ведеться моніторинг якості навчання, за допомогою якого здійснюється контроль за виконанням навчальними закладами країни відповідних міжнародних стандартів. У 2002 році було ухвалено Закон про вищу освіту, відповідно до якого всі навчальні програми, запропоновані ВНЗ, повинні оцінюватися з точки зору їх відповідності спеціально розробленим критеріям Міносвіти. До використання в навчальному процесі допускаються лише ті програми, які пройшли відповідну науково-освітню експертизу [12].

У Нідерландах, згідно з Законом про вищу освіту, розрізняють три типи ВНЗ: університети, політехнічні навчальні заклади і інститути міжнародної освіти [13].

Система вищої освіти Нідерландів має особливості в порівнянні з іншими країнами Європи. В законодавстві країни відсутнє поняття «престижних (елітних) ВНЗ» (як, наприклад, у США або Великобританії). Дипломи всіх нідерландських університетів мають однакову цінність і визнаються

іншими країнами. Тому ВНЗ обирається не за його популярністю, а за тією спеціальністю, яку студент бажає отримати.

Голландські університети відомі своїми прогресивними освітніми методиками і програмами, орієнтованими на практичну діяльність. Найбільш поширеними серед спеціальностей, що викладаються в Нідерландах англійською мовою, вважаються право, готельний менеджмент і МВА.

Голландські ВНЗ, згідно з даними МОО ООН, сприяють інтернаціоналізації навчальних програм, наповнення їх міжнародними дисциплінами, дисциплінами, що сприяють крос-культурній комунікації, введенню програм, які охоплюють специфіку не тільки країни навчання, але й інших країн і регіонів, проблематику глобального розвитку, запровадження програм, що дозволяють отримувати декілька дипломів, курсів, розрахованих на іноземних студентів тощо. Водночас університети працюють не тільки на потреби виробництва і ринків праці. Їх важливою місією було і залишається забезпечення національно-культурної ідентифікації, розроблення, збереження та індоктринація національно-культурних кодів [14].

Отже, в системі освіти Нідерландів утворюється спадкоємний освітньо-кваліфікаційний ланцюжок, який у своїх базових рисах нагадує модель вищої освіти, представленої нині в Україні: диплом за 11 років навчання в школі (Наво); диплом за 12 років навчання в школі (VWO); диплом випускника hogeschool (ступінь бакалавра – 4 роки навчання (Bachelor)) (НВО); диплом магістра (МВА); диплом докторанта (Doctoraal). Неспівпадаючою рисою є наявність дворівневої системи наукових ступенів та присвоєння вчених звань, яка є рецепцією британської моделі.

В Нідерландах, у разі наявності сумнівів щодо безперервності доходу, фізична особа або організація (юридична особа) повинні виступити гарантом внесення оплати за навчання. Це означає, що уряд матиме гарантію того, що будь-які видатки по перебуванню особи будуть покриті. Навчання може бути також сплачене в інший спосіб, наприклад, шляхом видачі в країні проживання гранта на навчання приватним фондом. Цей дохід повинен бути безперервним і достатнім для оплати видатків на проживання й навчання.

Висновки

Спільними рисами системи освіти як такої і системи вищої освіти зокрема в країнах Півночі Європи є:

- Централізоване державне регулювання освітнього процесу на всіх його ланках через органіч-

не законодавство (остання обставина є свідченням відповідної розстановки соціальних пріоритетів: соціально-інституційне регулювання відбувається безпосередньо через представницький орган відповідної країни, а не органи виконавчої влади);

- Інституційна організація освіти, що характеризується кількісною та якісною специфікою елементів та взаємодій між ними; цілеспрямованістю (кожна ланка освіти орієнтована на розв'язання відповідних завдань); гетерогенністю (кожна підсистема в системі освіти, у свою чергу, складається з локальних підсистем); розподіленістю (кожна локальна підсистема спеціалізується на розв'язанні відповідних локальних завдань); ієрархічністю (локальні підсистеми освіти утворюють субординовані ієрархічні рівні); стійкістю (сталістю в часі щодо зовнішніх впливів); продуктивністю взаємодії (освіта працює на створення відповідного продукту соціалізації); супроводом кожної вікової стадії розвитку людини відповідною підсистемою освіти (йдеться не лише про формально-державну, але й про так звану соціально-педагогічну освіту, що відбувається в позаінституційних формах на засадах общинної організації). Швеція і Данія є тими країнами, де вперше було запроваджено освіту для пенсіонерів (геронтоосвіту) та соціальних груп, що мають певні обмеженні фізичної та соціальної мобільності через ті або інші життєві обставини (ув'язнені, інваліди, особи із повною зайнятістю на держслужбі тощо);

- Створення системи освіти (у.т.ч. вищої) на засадах компенсаторного підходу (вища освіта розглядається передусім як механізм відновлення соціальної справедливості в суспільстві соціальної нерівності, а також як інструмент деаристократизації та згладжування поляризованостей соціальної структури суспільства);

- Переважання серед форм фінансування вищої освіти субсидій (субвенцій), що в значній мірі приглушує соціальну конкуренцію та знижує відповідний тиск ринкових інституцій на сектор освіти;

- Можливість конверсії професійно-технічного капіталу, здобутого особою за час роботи в тій чи іншій сфері діяльності, в капітал вищої освіти, тобто дифузійність кордонів між сферою виробництва, послуг і освіти;

- Значна соціальна впливовість неklasичних суб'єктів освітнього процесу до яких належать: освітні установи політичних партій, освітні центри культурних та субкультурних об'єднань, освітні програми на телебаченні та радіо, центри дистанційної освіти, центри тестування якості знань та перепрофілювання.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вебер М. Избранные произведения. – М.: Наука, 1990. – 667 с. – с.112-117.
2. Bell D. The Winding Passage. Essays and Sociological Journeys 1960 – 1980. – Cambridge, MA: Abt Books. – 1980. Berger P. and oth. The Homeless Mind: Modernization and Consciousness. – N.Y.: Random House. – 1973. – p. 56-62.
3. Goblot E. Le barriere et le niveau. Etude de sociologie sur la bourgeoisie francaise modern. – Paris: PUF, 1967. – p.12-22.
4. Bourdieu P., Passeron J. – C. Reproduction in Education, Society and Culture. – London, Sage, 2000.
5. Parsons T., Platt G. Higher education and changing socialization. // Aging and society: A sociology of age stratification / Gd. M.Riley, M. Johnson, A. Foner. – N. Y., 1972.
6. Swedish Higher Education Act. -\Ed.by G. Gronetsky\ Stockholm, YUTA, 1992. – 1023 p. – p.7-8.
7. Bell D. The Winding Passage. Essays and Sociological Journeys 1960 – 1980. – Cambridge, MA: Abt Books. – 1980. Higher Education Ordinance, 2000, p.6

8. Swedish Higher Education Act.-\Ed.by G. Gronetsky\ Stockholm, YUTA, 1992. – 1023 p. – p.9.
9. Swedish Higher Education Act.-\Ed.by G. Gronetsky\ Stockholm, YUTA, 1992. – 1023 p. – p.10.
10. Swedish Higher Education Act.-\Ed.by G. Gronetsky\ Stockholm, YUTA, 1992. – 1023 p. – p.11.
11. http://www.eurogates.ru/ru_dutch_universities_the_netherlands
12. <http://www.meganom.org/useful/education/803.html>
13. <http://www.meganom.org/useful/education/803.html>