

НАЦІОНАЛЬНІ МОДЕЛІ ПОЛІТИКИ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДЕМОКРАТІЇ

Пашков В. О.,

кандидат політичних наук,

доцент кафедри обліку і аудиту

(спеціальність 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії»

Національного технічного університету «Дніпровська політехніка»

ORCID ID:0000-0003-4273-2181

У статті проаналізовані основні національні моделі університетської політики в провідних демократіях світу, визначені відмінності в механізмах і стилі освітньої політики, причини, що зумовлюють різні підходи до формування політики в галузі в умовах демократичного устрою.

Установлено, що в умовах демократичного режиму держава зберігає за собою роль адміністратора освітньої системи, але через розширення публічності влади та плюралізм уряду прагнуть залучати до процесу формування політики зацікавлені групи, формуючи з ними коаліції. Освітні коаліції дають уряду змогу артикулювати інтереси частини внутрішніх і зовнішніх груп у системі вищої освіти, залучити ресурси та підтримку цих груп до реалізації власної концепції реформування галузі.

Разом із тим склад освітніх коаліцій, механізми їх формування різняться від країни до країни, що зумовлено різницею в адміністративних системах, ідейних орієнтаціях, політичній культурі та історичних традиціях. Визначено, що системі вищої освіти притаманна стійка конфігурація зовнішніх і внутрішніх груп, із якої формуються ті чи інші коаліції. Внутрішні групи становлять академічна спільнота (викладачі), академічний менеджмент, студенти; зовнішні групи – держава, місцева влада та ринок (роботодавці).

У статті проаналізовані специфіка й відмінності французької, британської, німецької, американської та азійської (Японія, Південна Корея) моделей освітньої політики. В основі британської та американської моделі лежать ринкові механізми при загальній координації держави. У США вишівська політика також відзначається існуванням двох політичних курсів у галузі – влади штатів і федерального центру.

Французька модель спирається на централізоване адміністрування освітньої системи з боку уряду та поляризованістю внутрішніх груп. Німецька модель робить ставку на тісну співпрацю й координацію федеральної та регіональних освітніх політик при обмеженні ринкових механізмів. Для азійської моделі характерними є корпоративні принципи формування освітньої політики та кооптації інтересів груп.

Ключові слова: освітня політика, національні моделі, ринкові механізми, освітні коаліції, адміністрування, групи інтересів, освітні реформи.

Постановка проблеми. Функціонування й модернізація освітньої системи завжди є соціально детермінованим, оскільки її розвиток тісно пов'язаний з еволюцією суспільства. Тип політичного режиму багато в чому визначає методи та засоби управління вищою школою, механізми ухвалення ключових рішень у цій сфері, коло суб'єктів, які беруть участь в управлінні. Такі політичні процеси у сфері освіти за різних типів політичного режиму мають свої особливості.

На початку ХХІ ст. демократичні системи урядування (ліберальні та гібридні) мають понад 2/3 країн світу, а демократія є загальноновизнаною цінністю, принципом організації суспільного життя. З іншого боку, навіть у ядрі демократичного світу – західних ліберальних політиях – демократичне правління відрізняється від країни до країни, що зумовлено різницею в адміністративних системах, ідейних орієнтаціях, політичній культурі та історичних традиціях. Тому провідні демократії хоча й мають багато спільного в принципах функціонування, але суттєво різняться в підходах до формування політики в різних соціальних сферах. Не є винятком і сфера освіти.

Проблематика національних моделей політики у сфері вищої освіти є доволі новою для політичної науки. Ще донедавна її досліджували в рамках порівняльної педагогіки, але основний акцент компаративісти робили не на спробі визначення моделей освітньої політики, причин їх відміннос-

тей, а на аналізі досвіду країн у реформуванні й управлінні системами вищої освіти. При цьому вплив державного ладу та демократичних відносин на управління освітою висвітлювався побіжно. Це робить нашу розвідку актуальною в науковому плані.

Так, російські дослідники Н. Костін, Н. Михальченкова аналізують державні стратегії у сфері вищої освіти, виділяючи стратегії патерналізму, менеджеріалізму й інтернаціоналізації. Але критерієм виділення різних політичних курсів в освіті для авторів є набір підходів та інструментів в управлінні галуззю. Вітчизняні автори В. Луначек та О. Особливець розглядають еволюцію освітньої політики Великої Британії та США наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст., побіжно звертаючись до впливу децентралізації влади на управління вишами. О. Паламарчук висвітлює демократичні практики в урядованні французьких університетів.

Західні дослідники Ф. Альтбах, А. Ганн, М. Мінтрон аналізують зміни в політиці у сфері вищої освіти в Європі та їх вплив на внесок освіти в зміцнення демократичних інститутів, соціальної згуртованості.

Метою статті є визначення специфіки політики у сфері вищої освіти в умовах демократії, виділення й аналіз національних моделей освітньої політики в розвинутих країнах світу.

Виклад основного матеріалу. За умов демократичного режиму формування політики у сфері вищої освіти є результатом складного процесу переговорів та утворення коаліцій зацікавлених груп. Держава, як і в інших політичних режимах, є провідним суб'єктом модернізації освіти, що зумовлюється її історичною роллю в освіті, ресурсним потенціалом і функцією гаранта реалізації суспільних інтересів. Однак в умовах плюралізму, політичної конкуренції та публічності влада під час реалізації своїх намірів прагне заручитися якомога ширшою суспільною підтримкою. Формування освітніх коаліцій дає змогу 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 вплив, визначаючи на основі цінностей стратегію розвитку вищої освіти та пріоритети, але вони не визначають зміст політики, оскільки уряду в умовах плюралізму й під час реалізації освітньої політики доводиться відхилятися від ідеологічних установок.

У політичному процесі, окрім уряду, беруть участь безліч акторів – політичні партії, міністерство освіти, виші, різні групи інтересів, іноді з діаметрально протилежними позиціями: бюрократичний апарат, викладачі, студенти та їхні 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 вишів виникають інституційні конфлікти всередині механізму державного управління. Проведення освітньої політики не має прямолінійного характеру. Політика адаптується, виходячи з пріоритетів і цінностей виконавців. Так, 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 складник суспільного ладу інститут вищої освіти функціонує та розвивається в межах державного управління. У цьому випадку ВНЗ виступають як виконавці урядових рішень. З іншого боку, вища школа щодо політичної системи є частиною зовнішнього середовища, групою інтересів, надсилаючи до органів влади та політиків запити. Із цього погляду об'єднання представників ВНЗ країни (асоціації, спілки) можна розглядати як специфічні групи інтересів, суб'єкти освітньої політики. Через широке представництво й колективне відстоювання своїх інтересів керівники вишів мають змогу впливати на формування, здійснення освітньої, науково-технічної, бюджетної, інноваційної політики. Особливо помітною їхня участь у політичному процесі стає під час розробки й ухвалення освітнього законодавства, розподілу державних субсидій, грантів, формування пріоритетів державного замовлення на підготовку спеціалістів та НДДКР [2, с. 126]. Чим більшими й організованими є об'єднання вишів, тим більшої ваги вони набувають на переговорах з урядом та іншими соціальними акторами з питань, пов'язаних із функціонуванням системи вищої освіти чи її окремих сегментів.

Традиційно популярною концептуальною схемою для аналізу освітніх реформ сучасності є запропонований усередині 1980-х рр. американським дослідником Б. Кларком трикутник взаємовідносин «державна – академічна спільнота – ринок» [12, с. 244]. 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 корпоративні інтереси, а тому значною

мірою виступають самостійними акторами освітньої політики. 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 із головних чинників їхньої успішності.

Такий суб'єкт, як держава, також не видається однозначним. По-перше, варто розуміти, що механізм реалізації державної політики включає два рівні: владну команду, яка визначає стратегічні напрями модернізації освітньої сфери, і державний апарат, що втілює на практиці політику в галузі. По-друге, у рамках загального курсу на децентралізацію управління можливість проводити власну освітню політику отримує регіональна влада. Виші є центрами не лише акумуляції знань, а і їх поширення, що, у свою чергу, призводить до зміни навколишнього соціально-економічного, культурного ландшафту. Тому місцеві еліти зацікавлені в тому, щоб вектор їх модернізації вписувався в регіональний контекст розвитку. У багатьох країнах із федеративним устроєм (США, Індія, ФРН, Швейцарія, Канада) визначення політики розвитку вищої освіти є компетенцією регіональної влади. У регіоналізованих країнах (Іспанія, Британія, Франція, Італія) у результаті адміністративних реформ регіональні органи влади все більше залучаються до управління та фінансування вищої школи, а отже, отримують свою «політичну акцію» при визначенні стратегії її модернізації.

У другій половині ХХ ст. з переходом до моделі масової вищої школи та з підвищенням її ролі в 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.



Рис. 1. Взаємодія груп інтересів під час модернізації сфери вищої освіти в умовах демократії

Демократичний режим створює інституційні механізми виявлення інтересів зацікавлених груп в освіті. Це проявляється в існуванні незалежних студентських організацій, освітянських профспілок, об'єднань вишів, спілок ректорів тощо. Усі 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 в процес ухвалення політичних рішень щодо освіти, тим більшою мірою враховуються їхні інтереси [9, с. 21]. Водночас світова практика свідчить, що досягнення консенсусу щодо стратегії реформування освіти є не просто проблематичним, а й практично неможливим. Це зумовлюється такими реаліями демократичної системи:

– позиції та інтереси акторів часто сильно різняться, а іноді є діаметрально протилежними, що робить складним процес пошуку спільних підходів. Більше того, узгодження інтересів значно змінює ідеологічну спрямованість реформ, що первинно програмувалася владою;

– часто реформи передбачають перерозподіл ресурсів, впливу як між групами всередині вищої школи, так і між внутрішніми й зовнішніми групами. У таких умовах реформа сприйма-

ється 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, тоді як узгодження інтересів і реалізація змін в освіті потребує значного часу. Тому влада, як правило, не прагне досягти повного 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 в кожній країні має свої особливості. Вони зумовлюються національними традиціями, попереднім станом освітньої системи, 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 ст. подібно до політичного життя характеризуються поляризованим плюралізмом. Для процесів модернізації освіти характерна значна політизація й 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, інтегровані в систему державного управління, а тому реформи здійснюються централізовано. 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 (голістів) в освітній політиці формується коаліція «держава – роботодавці – академічний менеджмент». Відповідно, освітні зміни мають 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 зростання, стримування зростання бюджетних витрат на освіту.

У разі приходу до влади соціалістів (Ф. Міттеран та Ф. Олланд) панівною коаліцією стає «держава – академічна спільнота – студенти». Така коаліція є дуже міцною, оскільки більшість викладачів і студентів у Франції традиційно є прихильниками лівих поглядів. У цьому разі модернізація має діагетральний протилежний характер: збільшення фінансування, додаткова підтримка вишів з низькими показниками, повернення до колегіально-представницьких форм вишівського управління.

Практично в усіх конфліктах, що виникають, 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 [8, с. 85]. Стійкий союз цих груп, високий рівень суспільно-політичної активності студентства, освітян зумовлюють їхні сильні позиції в суспільному житті, блокування значної частини неоліберальних, ринково орієнтованих ініціатив в освіті з боку правих сил.

Німецька модель

Освітня політика, розвиток вищої школи німецькомовних країн (Німеччина, Швейцарія та Австрія) у другій половині ХХ ст. відзначаються майже повним одержавленням, демократизацією, блокуванням поширення ринкових механізмів. Провідна роль в управлінні, фінансуванні вишів у цих країнах історично закріплена за регіонами, що пов'язано з федеративним устроєм. Оскільки вища освіта розглядається виключно як суспільне благо й частина соціального пакету громадян, то її модернізація має бути державною відповідальністю [11, с. 99]. Розширення мережі вишів, контингентів студентів у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. відбувалося виключно за рахунок державної експансії й ресурсів. Водночас, на відміну від французької моделі, держава тут не є 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 в діяльності реалізують реформи на практиці. Така установка зумовлюється особливостями німецької політичної культури, для якої характерні прагнення до компромісів та узгодження інтересів. У цьому контексті виші розглядаються як важливі партнери, інтереси яких мають бути враховані. Щоб забезпечити підтримку ініціативам держави з боку вишів, їхні представники залучаються до розроблення освітніх реформ, влада регулярно проводить переговори з об'єднаннями вишів. Така ситуація визначила формування стійкої коаліції «регіональна влада – академічна спільнота – академічний менеджмент».

Федеральний устрій зумовлює прерогативу регіонів у розвитку системи вищої освіти. Разом із цим формування стратегічних напрямів модернізації галузі стає результатом співпраці федерального центру й 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 [6, с. 97].

Така гнучкість забезпечує досягнення загальнонаціональних пріоритетів і врахування місцевих потреб. Узгоджуючи позиції, центральний і 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 ресурсномістким, а з іншого – майже безконфліктним і в підсумку успішним.

Британська модель

Для модернізації систем вищої освіти англосаксонських країн (Велика Британія, Канада, Австралія, Нова Зеландія) характерним є домінування ринкових механізмів. Відповідно, модернізація має здійснюватися не шляхом державного адміністрування, а ринковими методами, передусім за рахунок посилення конкуренції в галузі. Уважається, що вільна конкуренція викристалізує найоптимальніші управлінські практики, підвищить якість освітніх програм, ефективність діяльності вишів. Держава виступає тут як помічник і 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 в бажаному напрямі. Освітні зміни програмуються на центральному політичному рівні, а реалізуються через ринковий механізм.

У цьому контексті виші 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 принципам ринку: конкуренція за державні асигнування, приватні ресурси та престиж диплому, налагодження тісних зв'язків з бізнесом, поява нових організаційних форм. Хто не модернізує освітні програми, методи навчання, інфраструктуру, внутрішнє управління, той програє [3, с. 58]. Отже, у цій моделі саме конкуренція є головним двигуном модернізації сектору.

Значна частина відповідальності за модернізацію покладається на самі виші – академічну спільноту й менеджмент. Здатність поліпшувати якість освітніх послуг і досліджень прямо пов'язується з широкою автономізацією вишів і централізацією внутрішнього управління. Це дає змогу мобілізувати ресурси й локалізувати відповідальність, а механізм конкуренції змушує підвищувати якість та ефективність використання ресурсів.

Оскільки в 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 у навчальні плани побажання роботодавців, включають їхніх представників до складу опікунських рад. У зв'язку з цим домінуючу освітню коаліцію в англосаксонських країнах утворюють держава, бізнес-спільнота й академічний менеджмент. Це пояснюється тим, що ці групи об'єктивно зацікавлені в продовженні процесу комерціалізації вищої освіти, що почався в останній чверті ХХ ст. під впливом урядової ідеології неолібералізму. Унаслідок цього роботодавці збільшують свій вплив на зміст освітніх програм і 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 професійних стандартів. Такий підхід був оснований на переконанні, що, віддавши контроль за стандартами професійної підготовки під опіку асоціаціям роботодавців, рівень компетентності робочої сили значно зростає без безпосереднього втручання та відповідальності з боку уряду [7, с. 92].

Американська модель

Формування політики у сфері вищої освіти та її модернізація в США значною мірою подібні до британської моделі, однак мають декілька особливостей. На рівні окремого штату функціонує британська модель. Кожен штат самостійно формує освітнє законодавство, розвиває систему вищої освіти, яка найбільше відповідає конкретним місцевим умовам і потребам. У результаті освітні системи штатів суттєво різняться як за структурою управління, так і за змістом, якістю освіти. На процес модернізації накладаються політичні традиції штатів і партійна належність правлячої команди. У результаті дуже складно говорити про скоординованість політик у загальнонаціональному масштабі.

Регіональна влада обмежуються встановленням загальних пріоритетів розвитку галузі, моніторингом змін, фінансовим контролем, залишаючи оперативне управління безпосередньо адміністраціям вишів. Протягом останньої чверті ХХ ст. головним інструментом модернізації галузі була політика комерціалізації. Зменшення державного фінансування змушувало університети й коледжі

наближатися до ринку й тим самим відповідати вимогам сучасності. Логічним результатом стало формування стійкої коаліції місцевої влади, бізнес-спільноти та академічного менеджменту.

З іншого боку, планомірна політика зменшення державного фінансування вишівської системи вплинула й на філософію освітньої політики в США в останні десятиріччя. Як відзначає П. Кутуєв, скорочення бюджетних витрат на освіту легітимізується за допомогою перевизначення громадянина, який розглядається не стільки як учасник республіканської публічної сфери, скільки як споживач, що діє в рамках ринку [4, с. 340].

Другою особливістю модернізації освітньої сфери країни є специфічна роль федерального центру. У США федеральна влада намагається не втручатися у вищу освіту, визнаючи в 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 [5, с. 39]. Політики модернізації окремих штатів і федерального уряду, як правило, рідко співпадають або суперечать між собою, 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) і зовнішні виклики (національна безпека, космічна програма, міжнародна конкуренція). Тому політика модернізації центру проявляється масштабно, у вигляді федеральних освітніх програм. За федеральні кошти підтримуються й модернізуються конкретні напрями підготовки, освітні програми й наукові проекти. При цьому федеральний уряд діє ринковими методами, використовуючи конкурентні механізми при визначенні вишів-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 схвалена у 2006 р. за ініціативи Президента Дж. Буша-молодшого й передбачала протягом наступних 10 років покращення шкільної та вищої освіти в точних науках, підготовку додаткових 100 тис. учителів зі STEM-профілю та збільшення частки випускників вишів з технічними ступеннями [10, с. 129]. Після приходу у 2008 р. до влади Б. Обама фінансування програми було збільшено.

Модернізація викладання й підготовки фахівців у галузі STEM-дисциплін дасть змогу зберегти країні технологічне лідерство, забезпечити національну економіку спеціалістами у сфері 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 їхніх 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 суспільств в 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. При цьому вона спирається не на демократичні інструменти (публічне обговорення, спільна розробка), а на практики корпоратизму. Під час розробки стратегії реформування кожна зацікавлена група формує власні пропозиції. Уряд співвідносить їх із власною концепцією й самостійно вирішує, чиї та якою мірою інтереси будуть ураховані. Пропозиції акторів інкорпуються в державну освітню 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 й максимум кооптації.

Традиційно найбільший вплив на державну політику мають ділові кола. Такий стан речей пояснюється як зрощуванням бізнесу та влади в 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 водночас є найбільшими роботодавцями [13, с. 147].

Також сильними політичними позиціями володіють академічна спільнота й менеджмент. Приватні університети є дуже активними у відстоюванні власних інтересів. Державний сектор вищої освіти 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 – вихідці з вищого середнього та вищого класу. Тому менеджмент державних вишів має тісні зв'язки з полі-

тичною елітою та державною бюрократією. Академічна професія користується великою суспільною повагою й забезпечує високий статус, що змушує владу рахуватися з інтересами викладачів.

У результаті у сфері вищої освіти Японії та Південної Кореї склалася потужна коаліція держави, роботодавців, викладачів і керівництва вишів. Така конфігурація зумовлює слабкість позицій студентства: фактично студенти не мають ніякого впливу на політику й реформи в освітній сфері.

Висновки. Отже, у провідних країнах світу, попри схожість проблем у розвитку освітньої сфери та поширення неоліберальних орієнтацій, політика у сфері вищої освіти зберігає національну специфіку. Це відображається в конфігурації освітніх коаліцій, політичному стилі реалізації освітніх змін, а також у принципах та інструментарії, які використовуються урядами в освітній політиці.

Британська й американська моделі університетської політики покладаються на дію ринкових механізмів і самостійність вишів. Держава в такій моделі визначає загальні напрями та пріоритети політики, а також реалізує стратегічні інтереси, для досягнення яких гармонізує логіку ринку та «правила гри в галузі». Разом із тим специфікою американської моделі є паралельна реалізація двох політичних курсів у вишівській системі – влади штатів і федерального центру, які співіснують у межах регіональних освітніх систем. Домінуючу освітню коаліцію в англосаксонських країнах формують держава, бізнес-спільнота й академічний менеджмент – актори, які отримують найбільшу вигоду від політики академічного підприємництва.

Німецька модель вишівської політики робить ставку не на ринкову логіку, а на кооперацію акторів та узгодження групових інтересів при сприянні держави. У рамках такої практика сформувалася стійка освітня коаліція «регіональна влада – академічна спільнота – академічний менеджмент». Відповідно до федерального устрою, розвиток сфери вищої освіти є прерогативою регіонів, однак деліберативні практики (спільні органи, консультації) призвели до того, федеральна й регіональні освітні політики синхронізуються на основі спільних підходів і субсидіарності.

Французька освітня політика характеризується поляризованим плюралізмом, а для реформ характерні політизація й конфліктність. Внутрішні групи в системі вищої освіти поділені на два табори: роботодавці/адміністрація ВНЗ – студентство/викладачі. Держава у французькій моделі є авторитарним адміністратором вишівської системи, а політика реалізується централізовано й без широкого діалогу. Праві уряди схильні до коаліції з роботодавцями та академічним менеджментом, а ліві уряди проводять політику з орієнтацією на інтереси викладачів і студентів.

Азіатська модель вишівської політики (Японія, Південна Корея) відзначається державним патерналізмом і кооптацією інтересів. Уряд реалізує власну концепцію освітньої політики, але намагається максимально враховувати позиції акторів, щоб підтримувати баланс інтересів у галузі. Практики корпоратизму під час формування освітньої політики зумовили появу коаліції держави, роботодавців, викладачів і керівництва вишів за слабого впливу студентства.

Pashkov V. National models of policy in the sphere of the higher education in a democracy

The article analyzes the main national models of university policy in the world's leading democracies, identifies differences in the mechanisms and styles of educational policy, the reasons for different approaches to policy-making in a democratic system.

It was found that in a democratic regime, the state retains the role of administrator of the education system, but through increased publicity and pluralism, governments seek to involve stakeholders in the policy-making process by forming coalitions with them. Educational coalitions allow the government to articulate the interests of some internal and external groups in the higher education system, to attract resources and support from these groups to implement its own concept of reforming.

However, the composition of educational coalitions, the mechanisms of their formation vary from country to country, due to differences in administrative systems, ideological orientations, political culture and historical traditions. It is determined that the system of higher education is characterized by a stable configuration of external and internal groups, from which certain coalitions are formed. Internal groups consist of the academic community (teachers), academic management, students; external groups – the state, local authorities and the market (employers).

The article analyzes the specifics and differences of the French, British, German, American and Asian (Japan, South Korea) models of educational policy. The British and American models are based on market mechanisms under the general coordination of the state. In the United States, university policy is also marked by the existence of two political courses in the educational sphere - the regional authorities and the federal center.

The French model is based on the centralized administration of the education system by the government and the polarization of internal groups. The German model relies on close cooperation

and coordination of federal and regional educational policies while limiting market mechanisms. The Asian model is characterized by corporate principles of educational policy formation and co-optation of group interests.

Key words: educational policy, national models, market mechanisms, educational coalitions, administration, interest groups, educational reforms.

Література:

1. Гуторов В. Политика и образование: историческая традиция и современные трансформации. *Полис*. 2015. № 1. С. 9–29.
2. Костина Н.Б. Государственные стратегии в сфере высшего образования: содержание, виды, субъекты. *Вопросы управления*. 2016. № 3. С. 124–132.
3. Костюк Т.Ю. Механізми управління сучасною вищою освітою: перегляд доктринальних засад. *Публічне управління та митне адміністрування*. 2019. № 2 (21). С. 55–60.
4. Кутуев П.В. Трансформації модерну: інституції, ідеї, ідеології: монографія. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2016. 516 с.
5. Луначек В. Развитие системы высшего образования в США в условиях децентрализации власти. *Проблемы современной педагогической науки* : збірник статей. 2009. Вип. 21. Ч. 5. С. 34–46.
6. Михальченкова Н. Высшая школа и государство: глобальное и национальное измерение политики. Санкт-Петербург : Литрес, 2018. 328 с.
7. Особливець О.Ю. Динаміка розвитку освітньої політики Великобританії в останній чверті ХХ – на початку ХХІ ст. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2009. № 2. С. 91–99.
8. Паламарчук О. Участь академічного персоналу в ефективному врядуванні в університетах: досвід Франції. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. № 1 (58). С. 80–87.
9. Тайхлер У. Многообразие и диверсификация высшего образования: тенденции, вызовы, варианты политики. *Вопросы образования*. 2015. № 1. С. 14–38.
10. Хоружий Г.Ф. Європейська політика вищої освіти : монографія. Полтава : Дивосвіт, 2016. 384 с.
11. Alice Civera. Erik E. Lehmann. Stefano Paleari. Higher education policy: Why hope for quality when rewarding quantity? *Research Policy*. 2020. Vol. 49. P. 97–109.
12. Gunn A. Mintrom M. Higher education policy change in Europe: Academic research funding and the impact agenda. *European Education*. 2016. Vol. 48. P. 241–257.
13. Meng-Hsuan Chou. Higher education regionalism in Europe and Southeast Asia. *Comparing policy ideas, Policy and Society*. 2017. Vol. 36. P. 143–159.
14. Philip G. Altbach. Global Perspectives on Higher Education. Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 2016. 332 p.