

Аліна Сбруєва

СУТНІСТЬ РИНКОВОЇ ІДЕОЛОГІЇ ОСВІТНІХ РЕФОРМ РОЗВИНЕНИХ КРАЇН

(80-90-рр. ХХ ст.)

Важливим напрямом реформування освіти у провідних розвинених країнах світу стали так звані ринково-орієнтовані реформи, основний зміст яких полягає у роздержавленні та приватизації освітньої сфери, її кардинальній перебудові у відповідності з принципами вільного ринку. Високий динамізм розвитку таких реформ зумовлений цілим рядом позапедагогічних чинників, до яких, передусім, відносяться:

1) перехід розвиненими країнами від індустріальної фази розвитку до інформаційно-технологічної, так званої “економіки знань”, за якої освітня система перетворюється на одну з галузей економіки і тому повинна, на думку ідеологів вільного ринку, жити за її законами;

2) запровадження провідними розвиненими країнами неоліберальної економічної політики (так званого тетчеризму-рейганізму), яка, починаючи з 80-х рр. ХХ ст., перетворилась у них на загальноприйнятую економічну норму, навіть на універсально усвідомлену необхідність;

3) “консервативна модернізація” (за Р. Дейлом (Dale Robert)[3] політичного життя провідних розвинених країн світу, яка призводить до звуження традиційної західної демократії до демократії у сфері споживання, поняття свободи - до свободи споживання, поняття громадянина до приватного власника [1, xi-xiii];

4) у сфері соціальної політики розвинених держав відбувся перехід від концепції “держави загального благоденства” до “малої держави”, тобто від “велфаризму” до “поствелфаризму” [9] (від англ. welfare state – держава загального благоденства), що є прямим проявом “консервативної модернізації” політики держав у цілому;

5) глобальна підтримка ідеології “консервативної модернізації” через прийняття рядом міжнародних економічних та фінансових організацій, передусім, Міжнародним валютним фондом та Світовим Банком політичної домовленості, яка отримала назву “Вашингтонського консенсусу”, згідно з якою їх підтримки набувають тільки ті економічні проекти, що побудовані на законах економіки вільного ринку, тобто передбачають приватизацію державного сектора, вивільнення з під державного контролю фінансових потоків, скорочення втручання держави у сферу економіки;

6) розвиток теорії людського капіталу та перетворення економічного детермінізму на провідний критерій державного регулювання освіти;

7) бюджетний дефіцит, що відчувався в абсолютній більшості розвинених країн у 90-х рр., який прискорив процес приватизації державного сектора.

“Консервативна модернізація” західних суспільств та ринково-орієнтовані реформи освіти як її прояв здійснюються зусиллями певного політичного блоку сил, що мають інтернаціональний характер. Його доклада характеристика подається у працях опонентів цього напрямку, зокрема у роботах відомого американського науковця, теоретика та практика критичної та демократичної освіти М. Епла (Michael W.Apple) [1, xxiv-xxv]. Отже, авторами та прихильниками “консервативної модернізації” є:

1) неоліберали, що представляють домінуючі економічні та політичні еліти, які наполягають на модернізації економіки, та пов'язаних з нею інституцій (до яких, як ми вже відмічали вище в умовах економіки знань відноситься і школа). Головна ідея, яку відстоюють неоліберали у проведенні соціальних реформ, полягає у всемогутності ринку у розв'язанні будь-яких проблем суспільства. У сфері освіти вони виступають з підтримкою знищення монополії державної школи, запровадження ваучерних програм та планів розвитку індивідуального вибору школи, пов'язаних з перерозподілом державних матеріальних ресурсів на конкурентній підставі. Неоліберали становлять основу та рушійну силу “консервативно-модернізаторського” політичного блоку сил;

2) неоконсерватори, що становлять невід'ємну частку економічних та культурних еліт західних держав. Їх наміри полягають у поверненні до високих стандартів, дисципліни, реальних знань та конкуренції в дусі соціального дарвінізму;

3) представники середнього класу (їх об'єднання, наприклад, асоціації батьків учнів державних шкіл), що не довіряють державі (державній школі) у зв'язку зі своєю стурбованістю широким колом проблем, які існують у сучасному шкільництві (безпека дітей у школі, зміст та рівень освіти, моральні цінності, що проповідуються у школі, характер статевої освіти та виховання тощо). Вони становлять зростаючу групу “авторитарних популістів”, які активно висловлюють свою думку в сфері освіти, політики, культури та інших аспектів суспільного життя та надають суттєву підтримку “знизу” силам неоліберальної та неоконсе-

рвативної орієнтації, оскільки зневірилися в ідеології "світського гуманізму", що визнається офіційною ідеологією сучасної державної школи;

4) новий середній клас професіоналів у сфері освіти, які підтримують ідеологію консервативно-модернізаторського блоку у зв'язку зі своєю професійною заангажованістю. Така підтримка має наслідком використання ринкових технологій менеджменту, експертиз якості результатів діяльності в освітній сфері. Саме на підтримку цього кола спеціалістів були розраховані ринково-орієнтовані освітні реформи, що вже відбулися у ряді країн, зокрема у Новій Зеландії, Великій Британії, Австралії. Їх силами вони значною мірою й реалізуються.

В сучасних умовах ринкова ідеологія перетворилась на форму світської релігії, яка базується на певній сукупності уявлень про людську природу та особливості функціонування суспільства. Ці уявлення є, на перший погляд, досить простими та звичними для ринкового суспільства, однак їх аналіз є вкрай необхідним для розуміння специфічного впливу ринково-орієнтованих реформ на розвиток освіти. Отже, базовими положеннями ринкової ідеології взагалі, та ринково-орієнтованої ідеології освітніх реформ зокрема є:

- (1) природа людини являє собою більш або менш сталу сукупність особистісних рис;
- (2) суспільство є сукупністю окремих індивідів, а соціальна структура є простою сумою індивідуальних виборів;
- (3) особистий інтерес є головним двигуном здійснення індивідуального вибору, а особиста матеріальна вигода є головною ціллю особистості;
- (4) захист та примноження індивідуальної свободи вибору повинні бути першочерговою ціллю будь-якої соціальної організації.

Відповідно до цих положень завданням суспільства є забезпечення розвитку вільного ринку, тобто необмеженого обміну товарами та послугами між виробниками та споживачами у процесі конкурентної боротьби між ними. Якщо індивідуум бажає придбати товар або послугу, він повинен бути готовим заплатити за них їх ринкову ціну. Задоволення потреби споживача стане можливим, якщо інший індивідуум виробить їх з вигодою для себе. Виробники стануть змагатися між собою на ринку, щоб привернути увагу споживача, пропонуючи йому товари кращої якості за меншу ціну. Результатом стане постійно діючий процес конкуренції та торгівлі, в результаті якого товари та послуги будуть продаватися за врівноваженими цінами, тобто такими, що будуть вигідними як покупцям, так і продавцям. Якщо ринок працює таким чином, без будь-якого зовнішнього втручання, виробництво товарів та послуг та їх розподіл відбуваються самі собою, наче за командою невидимої руки. Тобто, ринок сам регулює взаємини між попитом і пропози-

цією. За таких умов не потрібно давати команд скільки й чого виробляти або купляти. Суспільство не повинно лімітувати або контролювати вибір індивіда субсидіями, які надаються іншим індивідам. Такі субсидії наносять шкоду учасникам ринку, оскільки вони обмежують свободу усіх зацікавлених сторін у вигідному інвестуванні своїх коштів, не дають змоги усвідомити справжню вартість товарів та послуг, що складають предмет вибору.

Розподіл товарів та послуг здійснюється в ринкових умовах на основі об'єктивних, а не політичних чи особистісних суб'єктивних підходів. Люди працюють стільки і так, наскільки і як вони хочуть задовольнити свої споживацькі потреби. Рівень їх заробітку залежить виключно від індивідуальної здібності продати свою працю виробнику, який, у свою чергу, отримає вигоду, якщо зможе виробити такий продукт, потреба в якому є на ринку і продати його з користю для себе. Перешкодою у цьому процесі може стати уряд, якщо він створює правила, які утруднюють вільний розвиток ринкових процесів. Отже, у ринковому суспільстві кращий уряд той, який менше втручається у життя суспільства.

Однак є певні функції, які повинен виконувати уряд навіть в ринкових умовах. Економісти-ринковики Мілтон та Роуз Фрідман визначають такі з них:

- 1) захист суспільства від небезпек насилля ззовні, тобто створення системи національної оборони;
- 2) захист індивіда від небезпеки зазнати насилля в межах суспільства, тобто створення системи юридичного захисту;
- 3) надання суспільних благ, тобто товарів або послуг, вартість яких не може бути визначена у ринковому еквіваленті;
- 4) захист інтересів тих категорій громадян, які не в змозі зробити самостійного вільного вибору. До такої категорії за Мілтоном та Роуз Фрідманами (Milton & Rose Friedman) повинні відноситись тільки божевільні та діти. Всі інші юридично та фізично мають можливість (хоча б теоретичну) здійснення вільного вибору своїх дій і тому їм треба дати свободу у цьому [8, 19-25].

Прихильники ринкової ідеології вважають, що її принципи є універсальними і можуть бути застосованими у будь-якій сфері людської діяльності та у будь-якій країні. За умов застосування ринкової ідеології до освітньої сфери втручання уряду є виправданим тільки у таких випадках:

- 1) якщо стан освіти загрожує національному суверенітету та безпеці, тобто відчувається необхідність внесення змін для захисту від військової або економічної загрози;
- 2) якщо стан освіти не є сприятливим для забезпечення нормального розвитку ринкової економіки як такої.

Отже, характер та рівень впливу уряду на розвиток освіти детермінується з позицій ринково-орієнтованих реформ виключно потребами національної безпеки та національної економіки. Далі проаналізуємо, генезис ринкової ідеології в американських освітніх реформах другої половини ХХ ст.

Вже на початку 50-х рр. ХХ ст., в період розпаду холодної війни, провідним мотивом активізації освітніх реформ став захист нації від так званої радянської загрози. Школи спрямовували на надання серйозних наукових знань, які допоможуть нації сформувати могутні інтелектуальні сили та випередити росіян. Значно посилилась така мотивація після того, як у жовтні 1957 року Радянський Союз запустив перший штучний супутник. Реакція американських ЗМІ на цю подію так коментується відомим освітянином Г.Клібардом (Herbert Kliebard): "Буквально за кілька днів американські мас медіа знайшли причини радянського технологічного успіху... Виявляється, це була перемога радянської освітньої системи над американською... Поки американські школярі вчилися спілкуватися з своїми однолітками та пекти ягідний пиріг, радянські діти зосереджено вивчали премудрості природничих наук та математики, необхідні для перемоги у боротьбі в сфері технологій, що й стала змістовим центром холодної війни [11, 264-265].

Для подолання проблем відставання американської освіти у 1958 р. був прийнятий Акт про захист національної безпеки у сфері освіти (National Defense Education Act - NDEA). У цьому документі прямо визначалося, що захист національною безпеки є головною підставою для фінансування проектів перегляду змісту освіти у сфері природничих наук та математики, які необхідно здійснити силами університетських вчених та Національного фонду природничих наук (National Science Foundation). NDEA явило собою перший в історії освіти США приклад втручання федерального уряду в реформування змісту освіти. Приводом до цього, як ми бачили, стала холодна війна та захист національних інтересів від зовнішнього ворога.

Чималу роль у розвитку ринкової ідеології освіти відіграла у наступні десятиліття теорія людського капіталу, що почала активно розвиватися в кінці 50-х рр. ХХ ст. Широкий академічній громадськості теорія була представлена у 1961 році у промові президента Американської економічної асоціації Т.Шульца (Theodore Schultz). Теорія пропонувалась як засіб визначення економічної ефективності інвестицій в освіту [14]. Подальший розвиток теорії людського капіталу пов'язаний з іменами Г.Бекера (Gary Becker), який досліджував вплив інвестицій в освіту на зростання прибутку, зокрема довів, що інвестиції в освіту можуть дати більший прибуток, ніж інвестиції в бізнес [2]; Е.Денісона (Edward Denison), який досліджував специфіку впливу освітнього фактора на зростання економічних показників [4], Б.Вайсброда (Burton

Weisbrod), який підкреслював, що "освіта та охорона здоров'я не є тільки витратами, спрямованими на споживання, а інвестиціями у продуктивність людських ресурсів; а вигоди від таких інвестицій відчують не тільки ті люди, на яких безпосередньо спрямовані ці кошти, але й всі інші члени суспільства також" [18, 20].

Названі дослідження надали економічне обґрунтування урядовим інвестиціям в освіту, вони стали сприйматися не як витрати на споживання, а як інвестиції у забезпечення безпеки нації в майбутньому. Конкретним проявом такої політики став освітній аспект програми президента Ліндона Джонсона "Велике суспільство" – Акт про початкову та середню освіту 1965 року. І хоча наслідки втілення цього Акту оцінюються як позитивні з точки зору широких суспільних інтересів, оскільки вони призвели до демократизації освітньої системи, розширення доступу до неї всіх верств суспільства, способи втілення цієї програми мали явно ринковий характер, оцінювалися в категоріях, характерних для теорії людського капіталу.

Поєднання інтересів національної безпеки та ринкової економіки стало основним мотивом наступної хвилі освітніх реформ, яка почалася у 1983 році, коли у Конгресі була проголошена широковідома доповідь Національної комісії якості освіти "Нація на межі ризику". В ній констатувалося: "наша раніше абсолютна глобальна першість у торгівлі, промисловості, науці та технологічних інноваціях подолана конкурентами". Шкільні системи інших країн явно "зрівнялися та перевищили наші освітні результати... Якщо б ворожа іноземна держава зробила спробу нав'язати Америці той посередній тип освіти, який існує у нас тепер, ми б сприйняли її як акт оголошення війни" [17, 5].

Пропозиції Національної комісії полягали у запровадженні більш конкурентного змісту освіти, який отримав назву "П'яти нових базових дисциплін" (англійська мова та література, математика, природничі науки, соціальні науки, комп'ютерна грамотність), більш високих та жорстких освітніх стандартів, більш тривалого шкільного дня, покращення педагогічної освіти та зростання фінансової підтримки освіти, яка, однак, не обов'язково повинна здійснюватися на федеральному рівні. Доповідь мала значну підтримку адміністрації президента Р.Рейгана, широкої громадськості та ЗМІ. Однак ініціатива у здійсненні реформ перейшла до губернаторів, законодавчих органів штатів та бізнесових структур. Позбавленими ініціативної участі у прийнятті рішень залишилися освітні професіонали та громадські організації. Ринкову ідеологію реформи цілком точно сформулював один з її провідників – губернатор штату Північна Кароліна Д.Хант (James Hunt): "В американській економічній системі відбуваються фундаментальні зміни. На наше життя суттєво впливають нові технології та активна конкуренція інших країн за світовий ринок. ... Ми

повинні відповісти на нові реалії життя відродженням освіти. Ми повинні давати нашій молоді освіту для праці в умовах завтрашнього дня. ... Ми повинні миттєво почати інвестувати більше у наші людські ресурси шляхом підвищення освітнього рівня усіх наших учнів. Щоб забезпечити необхідний економічний ріст, ми повинні зробити ці інвестиції тепер” [10, 18].

Висловлювання Д.Ханта у дусі риторики прихильників теорії людського капіталу стали типовими для усіх подальших урядових програм реформування шкільництва. Якість освіти у цьому контексті стала визначатися, як пише американський професор у галузі політичних наук М.Енгел, “рівнем сформованості навичок, необхідних для покращення ринкового становища США у глобальній економічній конкуренції” [6, 28]. Таким чином, пріоритетом розвитку освіти стали високі стандарти знань учнів у базових (конкурентозначимих) навчальних дисциплінах. Для впровадження таких стандартів більшість штатів ввели програми тестування, які мали на меті висунення більш високих вимог до засвоєння базових навчальних дисциплін, програми яких поступово уніфікувалися під впливом тестів. Вимога відповідності високим професійним стандартам була висунута і перед учителями.

В цілому реформи 80-х не призвели до будь-яких суттєвих позитивних наслідків, підтвердженням чого стали, якщо оцінювати наслідки з позицій все тих же ринкових підходів, дуже посередні результати участі американських школярів у TIMMS – третьому міжнародному порівняльному дослідженні рівня знань учнів з математики та природничих наук. Однак до активу реформ можна віднести, як вважає у своєму критичному аналізі М.Енгел, інституалізацію ринкової ідеології освіти як єдиного можливого уявлення про цілі та напрями розвитку шкільництва, що автоматично означає поразку демократичної парадигми його розвитку [6, 30].

Провідними ознаками перемоги ринкової ідеології в освіті стали:

1. Перехід до реформування змісту освіти з позицій теорії людського капіталу, тобто надання пріоритетної уваги тим навчальним дисциплінам, які найкраще вписуються у формулу “інвестування \Rightarrow отримання прибутку”. За таких умов не може отримати підтримки будь-яка навчальна програма, орієнтована на надання знань та формування цінностей, які не мають прямої ринкової вартості.

2. Введення жорсткого контролю результатів навчання шляхом запровадження на рівні штатів уніфікованих тестів. Така форма контролю передбачає орієнтацію передусім на кількісні результати, які піддаються точному виміру, а не на якісні показники, що не піддаються йому. Таким чином, декларована пропонентами ринкових освітніх реформ антибюрократична орієнтація вилилась у її антипод: жорсткий контроль

за результатами тестів та каральні санкції (прямі чи опосередковані) як наслідок низької успішності;

3. Прийняття рішень щодо напрямів та шляхів реформування освітньої системи здійснюється ринком, а не суспільством. “Одна справа робити інвестиції в освіту в інтересах економічного розвитку, а інша – послухати громадську думку, прийняти рішення, зробити вибір на основі позиції більшості нації. Якщо ми віддаємо перевагу першому шляху, - пише М.Енгел, - ми віддаляємось від другого і, таким чином, заперечуємо можливість демократичної альтернативи як можливого конкурента ринкової ідеології у розвитку освіти” [6, 30].

Подальші освітні реформи стали логічним продовженням, активізацією ринкової орієнтації освіти. Їх основною метою стала підтримка національного економічного росту, політичного та економічного глобального лідерства.

Яскравим підтвердженням цьому стала програма освітніх реформ, висунута президентом Д.Бушем старшим і продовжена президентом Б.Клінтоном, відома як “Цілі 2000”. Серед пріоритетів освіти, декларованих цією програмою, мотиви світового лідерства прозвучали чітко й однозначно: американські школярі повинні бути першими в світі з математики та природничих наук, їх знання повинні відповідати високим світовим стандартам.

Важливими кроками на шляху “маркетизації” американської освіти, тобто активізації її ринкового характеру стали:

1. Проведення масштабних експериментів щодо надання можливості батькам школярів вибору школи в межах державного сектору освіти (в рамках одного освітнього округу або між ними). Такі експерименти спрямовані на подолання негативного ефекту державної монополії у сфері обов’язкової освіти, на розвиток конкуренції між різними типами шкіл (звичайні державні, чартерні, школи-магніти, а також школами, задіяними у ваучерних програмах) та спонукання їх до удосконалення своєї діяльності.

2. Комерціалізація різних аспектів шкільного життя (транспорт, їжа, підручники, навчальне приладдя, шкільна форма тощо). Однак найголовнішим є залучення приватних фірм (Education management organizations) до управління державними школами. Деякі з них (наприклад,) перетворюються у національних освітніх провайдерів, що мають наміри вести великий прибутковий бізнес у сфері шкільництва.

3. Широка публікація результатів тестування учнів, які є основою для ранжування шкіл аналогічно до інших суб’єктів ринку.

4. Маркетингова діяльність шкіл щодо залучення додаткових контингентів учнів з метою покращення свого фінансового становища та ринкового іміджу.

Ці та деякі інші аналогічні тенденції розвитку освітньої сфери стали предметом активного обговорення

педагогічної громадськості. Аналізуючи американські освітні реформи за останні півстоліття, опоненти ринкового їх напрямку констатують відхід від принципів та цінностей демократичної освіти. Наприклад, Б.Фінкельштейн (Barbara Finkelstein) відмічає, характеризуючи реформи 80-х рр.: "Відбувається відхід від демократії. ... Справді, для сучасних суспільних дискусій щодо освітніх проблем характерна дивна однаковість, одноставна зосередженість тільки на кількісних результатах навчання. ... Сучасні реформатори здається вже не переймаються утопічною місією освіти, тобто формуванням критичних активних громадян, поява яких стимулювала б процес політичної та культурної трансформації суспільства, розширила б вплив на нього сил політичної демократії" [7, 275- 280].

Схожі висновки щодо характеру сучасної освітньої політики дають Д.Планк та В. Бойд (David Plank & William Boyd). Вони вказують на "схильність до відходу від демократії у пошуку шляхів розв'язання освітніх проблем", критикують "недооцінку демократичних способів управління освітою, характерну для багатьох освітніх та політичних діячів. Більшість з них вважає, що демократичний контроль освітньої системи погано впливає на досягнення нею суспільних цілей" [13, 264].

Д.Тьяк та Л.Кьюбан (David Tyack & Larry Cuban) у своїй знаменитій книзі "Tinkering toward Utopia" най-

більш чітко визначають зміни пріоритетів в американській освітній політиці останніх десятиріч, що визначають перехід її до ринкової ідеології: "За останній час радикально збузилося коло проблем громадської школи, що є предметом суспільної уваги. Вона сконцентрувалася на питаннях міжнародної економічної конкуренції, результатах тестів та індивідуальному виборі школи. Однак, поза увагою залишається на інший тип вибору – суспільний, що є життєво важливим для блага соціуму: вибір суспільством спільного майбутнього; демократичний вибір цінностей та змісту освіти, які громадяни вважають на потрібне передати у спадок наступному поколінню [16,14]. М.Енгел вважає, що розвиток освіти в контексті ринкової ідеології взагалі виключає демократичне управління школою та участь громадськості у розв'язанні освітніх проблем, оскільки самі принципи ринку суперечать цьому [6, 19-41].

Отже, ринкова орієнтація освіти розглядається академічною громадськістю як принципова антитеза освіти демократичної, що є одним з провідних завоювань розвитку західної демократії останніх двох століть.

Принципово суперечні позиції ринкової та демократичної ідеологій освітніх реформ відобразимо схематично у формі таблиці, в якій порівнюються дві парадигми освіти: ринково-орієнтована та демократична.

Таблиця 1. Порівняльна характеристика ринково-орієнтованої та демократичної парадигм освіти

РИНКОВО-ОІЄНТОВАНА ПАРАДИГМА ОСВІТИ	ДЕМОКРАТИЧНА ПАРАДИГМА ОСВІТИ
Людина і суспільство	
Сутність людини визначається як "homo economicus", тобто людина є ні ким іншим, як "максимізатором" власного економічного інтересу, який виступає пріоритетною ціллю її життя. У стосунках з іншими людьми домінує критерій економічного раціоналізму.	Сутність людини визначається як "homo socialis", тобто "людськість" у людині є сукупністю її соціальних відносин, через які вона свідомо і колективно впливає на удосконалення себе і суспільства в цілому. Стосунки з іншими людьми детермінуються моральними цінностями, прийнятими у даному суспільстві.
Суспільство є сукупністю вільних індивідуальних власників, які об'єднуються з метою захисту та більш ефективної реалізації власних інтересів. Економічні права домінують над громадянськими обов'язками.	Суспільство є "органічним союзом" (Д.Дьюї) [5, 22] громадян, що мають спільні моральні цінності, є свідомими за свою відповідальність перед іншими членами громади за способи та результати своєї діяльності.
Економіка, держава і освіта	
В умовах формування та розвитку економіки знань освіта перетворилася на елемент економічної системи розвинених країн, для якої характерними є стосунки вільного ринку. Для освіти є характерними ті ж принципи функціонування, як і для інших, традиційних сегментів ринку.	Освіта є важливим елементом демократичного суспільства. Вона є засобом усвідомлення себе суспільством як демократичного, засобом захисту його демократичних цінностей, засобом об'єднання різних верств суспільства (рас, класів, статей) у єдину спільноту.
Функціонування ринку має пріоритетне значення порівняно з функціонуванням освіти та інших демократичних інститутів суспільства. Тому саме ринок визначає принципові засади їх діяльності.	Ринок є засобом, а не ціллю функціонування суспільства. Підготовка молоді до участі в ринку праці є лише однією з цілей освіти. Провідною є метою є формування всебічно розвиненого громадянина демократичного суспільства.
Освіта є приватним благом. Як будь-який інший товар або послуга вона має певну ціну і надається за платню. За обов'язкову освіту платить держава, що пояснюється неможливістю функціонування сучасного ринкового господарства без певного рівня освіти виробників та споживачів.	Освіта є як спільним (суспільним) благом, так і приватним. Розділити ці дві місії освіти дуже складно, тому що вони тісно взаємопов'язані і реалізуються одна через одну. Як спільне благо та демократичне право освіта надається за рахунок суспільства.
Держава має право на втручання у справи освіти лише в інтересах захисту громадян від зовнішньої військової або економічної загрози, забезпечення внутрішньої безпеки від насилля, забезпечення легітимного функціонування ринкових відносин.	Держава має право на втручання у справи освіти з метою забезпечення демократичних прав громадян у відповідній сфері, тобто прав рівного, справедливого доступу до освіти всіх громадян на рівні, зумовленому законодавством даної держави і необхідному для повноцінного розвитку та реалізації громадянських прав та обов'язків кожної особистості та суспільства в цілому.
Держава має право лише на фінансування освіти на рівні, необхідному для забезпечення економічної та військової безпе-	Держава має право і обов'язок фінансувати освіту громадян, а також здійснювати управління та контроль за нею

ки держави. Управління та контроль ефективності освіти, як і фінансування подальшої освіти здійснюється на ринкових засадах і знаходиться поза функціями держави.	через представницькі демократичні інституції, які приймають участь у вирішенні всіх питань, що мають принципове значення для виконання освітою її місії в суспільстві.
Фінансування освітньої системи здійснюється державою відповідно до якості діяльності кожного навчального закладу за принципом "гроші йдуть за учнем", тобто за результатами конкурентної боротьби.	Фінансування освітньої системи здійснюється державою таким чином, щоб забезпечити реалізацію принципів рівності та справедливості та на підставі актуальних потреб кожного закладу, що визначається на демократичних засадах.
Споживач має право вибору форми освіти і її змісту. Держава повинна забезпечити йому здійснення цього права. Логіка вибору індивідуальним споживачем форми освіти полягає у тому, щоб забезпечити собі можливість отримання компетенцій, необхідних для успішного продажу себе як робочої сили на ринку праці. Держава як колективний споживач у рамках своїх повноважень повинна підтримувати ті навчальні заклади, що забезпечують конкурентоспроможне функціонування національної економіки на глобальному ринку і довели свою спроможність у конкурентній боротьбі.	Право вибору освіти є і громадянським і споживацьким правом. У цьому виборі повинні бути враховані як інтереси суспільства, так і окремого громадянина. Суспільний вибір здійснюється в інтересах формування активного критично мислячого громадянина, готового до удосконалення себе і суспільства на основі демократичних цінностей. "Школа повинна бути формою громадського життя, громадою в мініатюрі ембріоном суспільства" (Д.Дьюї).
Знищення державної монополії у сфері управління освітою призводить до її структурної диференціації, до активізації конкурентних основ діяльності навчальних закладів, наслідком чого повинно стати радикальне підвищення їх ефективності.	Диференціація освіти в рамках державної школи слугує кращому забезпеченню індивідуальних освітніх потреб кожного громадянина за умов збереження демократичних основ функціонування системи.
Керівництво навчальними закладами здійснюється на засадах менеджменту, характерних для будь-яких промислових або торгових фірм. За таких умов директор є старшим менеджером, а вчителі – рядовою робочою силою (за деякими уявами – молодшими менеджерами, що не змінює сутності виконуваних ролей).	Директор школи та педагогі є колегами- професіоналами. Керівництво навчальним закладом здійснюється колегіально на підставі принципів представницької демократії. В управлінні школою крім педагогів приймають участь представники батьків та учнів, місцевої громади, бізнесових та владних структур.
Функцію вибору здійснює не тільки споживач, але й виробник, тобто школа. З метою досягнення кращих результатів (економічних, освітніх) своєї діяльності та економії ресурсів конкурентоспроможні школи вибирають для себе кращих учнів та найбільш вмотивованих та економічно достатніх батьків.	Школа приймає на навчання усіх учнів, тому що метою її діяльності є розвиток дитини, її формування як особистості та громадянина, а не економічна вигода та боротьба за власне виживання.
Результатом розвитку конкуренції між навчальними закладами повинна стати активізація їх інноваційного потенціалу, виживання найкращих та припинення діяльності найгірших.	Важливими є стосунки співробітництва між окремими ланками освітньої системи, що слугують їх взаємозбагаченню, активізації інноваційного потенціалу всіх навчальних закладів.
Школа, вчитель, учень, батьки.	
Діяльність учителя перетворилась на роботу службовця, який обслуговує потреби клієнтів навчального закладу – споживачів освітніх послуг. Фактично вони (учні та їх батьки) є роботодавцями вчителів на вільному ринку робочої сили. Для роботи вчителя характерними є: зміна сутності діяльності від "субстанціональної" до "інструментальної" (Ш.Гевіртц) [9], інтенсифікація, постійний контроль, вихолощення творчого потенціалу професійної діяльності у зв'язку з націленістю на досягнення кількісних стандартних результатів та збільшенням розмірів класів, емоційні стреси від ризику недосягнення стандартів та втрати роботи, занепад соціальних контактів у професійному середовищі, "усамітнення" вчителя зі своїми проблемами у зв'язку зі зростанням духу конкурентної боротьби з колегами.	Робота вчителя має творчий характер професіонала, який приймає участь як у прийнятті принципових рішень керівництва закладом, так і визначенні конкретних шляхів їх реалізації. Робота вчителя передбачає визначення достатнього часу для самовдосконалення, творчого спілкування з колегами з проблем професійної діяльності. Між учителями існує дух співробітництва. Значне поширення мають командні форми навчальної роботи. Контроль за діяльністю вчителя має характер конструктивної взаємодії у визначенні шляхів її удосконалення, не перетворюється на постійну загрозу втрати роботи. Учитель має достатній рівень "академічної свободи" у визначенні форм та методів своєї діяльності.
Учень є як споживачем освітніх послуг, їх співвиробником, так і самим продуктом. Домінує ставлення до нього як до споживача і до продукту.	Учень є і об'єктом і суб'єктом навчально-виховної діяльності школи. Навчання має дитино-центрований характер, тобто до учня ставляться як до особистості.
Зміст освіти визначається ринковим попитом на робочу силу, її знання, навички, компетенції.	Зміст освіти визначається моральними цінностями суспільства, рівнем розвитку науки та суспільства, ринковим попитом.
Результатами освіти є кількісні точно вимірювані показники (результати тестів) з дисциплін, що мають конкурентну цінність на ринку праці.	Результатами освіти є складна сукупність як кількісних так і якісних показників, що є складовими. До перших відносяться знання, навички та вміння учнів, до других - рівень розвитку когнітивних навичок, сформованості моральних цінностей, особистісних якостей учня, що проявляються у процесі його участі у житті школи та громади.
Батьки приймають участь у житті навчального закладу як споживачі, що роблять вибір, контролюють якість виконання їх замовлення, відмовляються від послуг виробника у разі незадоволення цією якістю.	Батьки приймають участь в житті навчального закладу як громадяни, що зацікавлені у передачі своїм дітям системи моральних цінностей, які об'єднують покоління у побудові демократичного суспільства.

На завершення відмітимо, що поданий вище, далеко не повний перелік відмінностей між двома парадигмами освіти засвідчує, що у процесі ринково-орієнтованих реформ відбувається кардинальна трансформація місії освіти в суспільстві та сутності педагогічної професії. Оскільки об'єктивною основою такої трансформації є ринкова економіка, що має глобальний характер, слід очікувати глобального поширення ринково-орієнтованої ідеології освіти. Такі тенденції вже відмічаються спеціалістами. Найбільш помітними вони є в сучасних умовах у англійських та північноєвропейських країнах (Нідерландах, Швеції, Данії, Фінляндії). В умовах входження України в систему ринкової економіки та відсутності розвинених демократичних традицій в суспільстві, які виступають стримуючим фактором у спробах беззастережної експансії ринкових відносин у соціальній сфері західних країн, вітчизняним освітнім діячам та педагогічній громадськості слід активізувати пошуки компромісних шляхів, які б поєднували сильні, а не слабкі сторони двох освітніх парадигм – ринкової та демократичної. Слід відмовитись від їх протиставлення, від “ідіотизму дихотомічного мислення”, торувати третій шлях, який деякі дослідники західних країн вже визначили як “постмодерністський” (К.Саллівен, Нова Зеландія [15]), або як “центристський прогресивізм” (С.О’Брайен, Велика Британія [12]). Багато дослідників наполягають на збереженні демократичної ідеології освіти, однак і вона не може залишатись незмінною у змінюваному світі. Нові риси, яких вона обов’язково набуває і вже набуває не повинні однак зруйнувати головного в ній, тобто соціалізуючої, об’єднуючої місії освіти в сучасному суспільстві, її служіння ідеалам рівності і справедливості.

Література:

- Apple M.W. Official knowledge: democratic education in a conservative age. New York-London: Routledge, 2000. – xxviii, 220 p.
- Becker G. Human Capital. New York: Columbia University Press, 1964.- 344 p.
- Dale R. The state and education policy. Philadelphia: The Open University Press, 1989.- 285 p.
- Denison E. Measuring the contribution of education to economic growth. In: The residual factor and economic growth. Ed. Study group in the economics of education. Paris: OECD, 1963.- 135 p.
- Dewey John My pedagogic Creed. In: Dewey on education, ed. Martin Dworkin. New York: Teachers College Press, 1959.- p. 10 -35.
- Engel M. The struggle for control of market education: Market Ideology vs. democratic values.-Philadelphia: Temple University Press, 2000.-223p.
- Finkelstein B. Education and the retreat from democracy in the United States, 1979-1984. *Teachers College Record N.86.* 1984, p.275-284.
- Friedman Milton, Friedman Rose Free to choose. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich. p. 19-25.
- Gewirtz S. Post-Welfarism and the reconstruction of teachers’ work. Paper presented as part of the symposium “ A Cultural Revolution? The impact of quasi-market reforms in education on institutional practices end values” at the British Educational Research Association Annual Conference, Lancaster, September 1996.- 22p.
- Hunt J. Education for economic growth: A critical investment // Phi Delta Kappan.- 1984.-April.- p.11-23
- Kliebard H. The struggle for the American curriculum 1893-1958. New York: Routledge and Kegan Paul.- 1987.- 330p.
- O’Brien S. New Labour, new approach? A critical view of educational theory. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Queen’s University of Belfast, Northern Ireland, 27-30 August 2000.- 16p.
- Plank D. & Boyd W. Antipolitics, education, and institutional choice: The flight from democracy. *American Educational Research Journal*, 1994.-Vol 31.- p. 263-281.
- Schulz T. Rise in the capital stock represented by education in the United States, 1900-1957. *American Economic Review?* 1961.-Vol.51. March.-p. 1-17.
- Sullivan K. They’ve opened Pandora’s box: Educational reform, the New Right and teachers’ ideologies. In: Olssen M., Morris-Matthews K. (eds.) *Education policy in New Zealand: the 1990s and beyond.* Palmerston North: Dunmore Press, 1997, p.140-160.
- Tyack D., Cuban L. *Tinkering toward Utopia.* Cambridge: Harvard University Press.-1995.-345 p.
- U.S. National Commission for Excellence in Education. *A Nation at Risk.*-Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.-1983.- 45 p.
- Weisbrod B. Investing in human capital. *Journal of Human Resources.*- 1966.- Vol.1.-p. 5-21.