

УДК 37.01+304.2

АЛЬОХІН Михайло – заступник директора з навчально-методичної роботи, Приватний заклад освіти «КМДШ», 14Л, Дніпровська набережна, м. Київ, Україна, індекс 02095 (themichelianian@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9800-0268>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2522-4700.44.1>

Бібліографічний опис статті: Альохін, М., (2022). Середня освіта як соціальне благо та послуга: трагедія суспільного замовлення. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія», № 44, 13–30, doi: <https://doi.org/10.24919/2522-4700.44.1>*

СЕРЕДНЯ ОСВІТА ЯК СОЦІАЛЬНЕ БЛАГО ТА ПОСЛУГА: ТРАГЕДІЯ СУСПІЛЬНОГО ЗАМОВЛЕННЯ

***Анотація.** Метою статті є критичний аналіз відповідності української середньої освіти існуючому цивілізаційному та суспільному запиту з позиції освіти як суспільного блага та послуги. **Методологічними засадами** дослідження є синтез та аналіз, у межах яких здійснюється рефлексивно-критичний розгляд освіти, відповідності суспільного замовлення на неї із процесами та результатами його виконання. **Наукова новизна.** У статті представлено багатоаспектне дослідження викликів та неузгодженостей суспільного запиту на середню освіту та його втілення в умовах сьогодення. **Висновки.** Нами виокремлено численні неузгодженості між суспільним запитом на середню освіту та процесом її результатами її реалізації. До ключових таких викликів належить монополізація державними органами влади права на замовлення змісту освіти як суспільних блага й послуги та безініціативність її суспільна апатія щодо участі громад у контролі якості наданих освітніх послуг; відсутність КРІ щодо якісних освітніх послуг та персональної відповідальності керівників та педагогів шкіл, з одного боку, та нормалізація з боку суспільства протягом тривалого часу посереднього або формального навчання – фіктивної освіти,*

внаслідок якої формується фіктивний людський капітал. Крім того, наразі в Україні відсутні політики та механізми щодо впливу на заклади освіти, залежно від результатів їх основної діяльності – освітньої, як у ключі позитивної, так і негативної мотивації, а розподіл якісних освітніх ресурсів є завчасно нерівномірним та несправедливим. Зрештою, трагедією суспільного замовлення є і те, що батьки учнів приватних шкіл, двічі сплачуючи за освітню послугу, не мають змогу обійти встановлену МОН України монополію на зміст навчання, що спонукає до мінізації ринку приватних освітніх послуг, а у більш глобальному вимірі – блокує впровадження концепту соціальної відповідальності та трансферу інноваційних педагогічних технологій, які продукують приватні школи, у середовище державних та комунальних шкіл через вимушену інституційну самоізоляцію, що не сприяє консолідації зусиль у виконанні суспільного замовлення на якісну освіту.

Ключові слова: зміст освіти, приватна школа, реформа освіти, соціальна відповідальність, якість освіти.

***ALOKHIN Mykhailo** – Deputy Director for Educational and Methodological Work, Private educational institution «CISC», 14L, Dniprovska embankment, Kyiv, Ukraine, postal code 02095 (themichelianian@gmail.com)*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9800-0268>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2522-4700.44.1>

To cite this article: Alokhin, M. (2022). Serednia osvita yak sotsialne blaho ta posluha: trahediia suspilnoho zamovlennia. [Secondary education as a social good and service: the tragedy of public demand]. *Liudynoznavchi studii: zbirnyk naukovykh prats Drohobyt'skoho derzhavnogo pedahogichnogo universytetu imeni Ivana Franka. Seriiia "Filosofiiia" – Human Studies. Series of "Philosophy": a collection of scientific articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*, №, 44, 13–30, doi: <https://doi.org/10.24919/2522-4700.44.1>

SECONDARY EDUCATION AS A SOCIAL GOOD AND SERVICE: THE TRAGEDY OF PUBLIC DEMAND

***Summary.** The article is aimed to critically analyze the compliance of Ukrainian secondary education with the current*

*civilizational and social demand from the perspective of education as a public good and service. **Methodological principles** of synthesis enabled the author to conduct the reflexive-critical study of education, the compliance of public demand for this service with processes and results of its implementation. **Scientific novelty.** The article presents a multifaceted research of the challenges and inconsistencies of public demand for secondary education and its current implementation. **Conclusions.** We have identified numerous inconsistencies between public demand for secondary education and the process and results of its implementation. The main challenges include monopolization of the right to order the content of education as a public good and service, which is characteristic for public authorities and the lack of initiative and public apathy regarding community participation in quality control of educational services provided; lack of KPIs on quality educational services and personal responsibility of school managers and teachers, on the one hand, and society's long-term normalization of secondary or formal education – fake education, which results in the formation of fake human capital. In addition, there are currently no policies and mechanisms in place to influence educational institutions, depending on the results of their main mission – to educate, both in terms of positive and negative motivation, while distribution of quality educational resources is obviously uneven and unfair. Finally, the tragedy of public demand is that private school students' parents, paying for educational services twice, can not bypass the established monopoly of the Ministry of Education and Science on the content of education, which leads to shadowing of the market of private educational services, and on a more global scale, the concept of social responsibility and the transfer of innovative pedagogical technologies produced by private schools to public and community schools through forced institutional self-isolation, which does prevents from consolidation of efforts in meeting public demand for quality education.*

Key words: private school, quality of education, content of education, education reform, social responsibility.

Постановка проблеми. Освіта є чи не найбільшим надбанням людства: історія зготувала їй роль катализатора цивілізаційних трансформацій. Упровадження концепту масової освіти,

з одного боку, стало одним із ключових факторів націєтворення в умовах переходу від домодерних до модерних суспільств, а з іншого, виступило драйвером переходу від доіндустріальної економіки до економіки індустріальної, яка потребувала бодай мінімальної грамотності населення, яке працювало б з новоствореним устаткуванням або на нововстановлених посадах, зокрема, у галузях інженерії, машинобудівного та металургійного виробництва, на залізниці та в воєнно-оборонному комплексі. Крім того, одними із покликань тогочасної масової освіти було утвердження відповідного соціально-ідеологічного устрою та підготовка широких верств населення як мобілізаційного резерву для задоволення воєнних потреб. Ідеологізована та стандартизована масова освіта кінця XIX – середини XX століття мала створювати єдиний соціокультурний простір держави, скорочувати соціальні протиріччя між суспільними станами, полегшувати державі функції контролю над громадянами завдяки активному застосуванню школами ідеологічного складника пропаганди та виховання на користь домінуючого політичного (монархічного, націоналістичного, релігійного, фашистського або комуністичного) духу країни (Набока, 2021, с. 63).

Разом із тим, на зламі II та III тисячоліть людство переживає становлення інформаційного суспільства, у лоні якого формується нове соціокультурне середовище, основним капіталом, ресурсом та способом виробництва виступає інформація. Нетократія, мережеве мислення, інформаційна культура та інформаційна війна постають як домінантні його трансдисциплінарні концепції. ЗМІ та телекомунікації «подвоюють» усні і письмові висловлювання, розвиток нано-біо-генонейро-інфокомп'ютерно-мережевих супер-технологій відкриває перспективу зміни життєвих форм і умов життя та посилюють відчуття відчуження й політику ошукування мас (Соболь, 2008). Медіасередовище змінює і саму людину: через механізми мережевої самоорганізації трансформується поведінка і діяльність людських індивідів, внаслідок чого людина інакше сприймає картину світу (Кивлюк, 2015, с. 363).

Аби вижити та захистити себе й зберегти власну ідентичність та цілісність, сформувати здатність до сприйняття цивілізаційних змін та саморегуляції власних мотивів та поведінки,

уникнути психологічної катастрофи та випадання із соціуму внаслідок потреби зміни професії в умовах жорсткої внутрішньої та міжнародної конкуренції на ринку праці, людина інформаційного суспільства має відповідати цивілізаційному запиту вміти і бажати вчитися та самовдосконалюватися впродовж життя й досягати поставленої цілі та мети у професійній та особистісній самореалізації у житті. Як стверджують науковці (Сисоєва, 2012; Phillip, 1990), первинна професія людини більше не гарантує їй успішної кар'єри, ба більше – у ситуації, коли знання стає єдиним джерелом тривалої стійкої конкурентної переваги, неперервна освіта та готовність до навчання й змін набувають ролі суспільного запиту. Проте чи унормована сьгоднішня освітня парадигма України із сформульованим вище цивілізаційним та суспільним запитами?

Метою статті є критичний аналіз відповідності української середньої освіти існуючому цивілізаційному та суспільному запиту з позиції освіти як суспільного блага та послуги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Запропонована у нарисі «Справедливе оподаткування – позитивна теорія» 1919 року шведським економістом Е. Ліндалем концепція суспільних благ у подальшому була інтерпретована А. Пігу, який розділив блага на приватні (які доступні у споживанні та приносять користь тільки своєму власникові) та суспільні (які не можуть бути надані комусь окремо і споживаються тільки спільно). У середині ХХ століття нобелівський лауреат з економіки П. Самуельсон сформулював класичне визначення суспільного блага як блага, витрати на виробництво і поширення якого бере на себе держава, а саме благо характеризується неконкурентністю, невиключеністю та неподільністю (Samuelson, 1954). Доповнив концепцію суспільних благ у 1959 році Р. Масгрейв, який увів поняття меріторних благ – таких суспільних благ, які мають виражений зовнішній ефект та попит на які з боку приватних осіб відстає від бажаного суспільством і стимулюється державою. До меріторних благ належать охорона здоров'я, освіта, субсидування житла для сімей у складних життєвих обставинах (Чекаловська, 2011). Суспільні блага реалізуються у вигляді суспільних послуг: національних – здійсненні державою функції оборони країни; ідеологічних – утвердженні

ціннісних орієнтирів держави засобами впливу на суспільство; політичних – утриманні правоохоронних та судових органів, виконавчих служб; соціальних – наданні освіти, медичного та соціального захисту, житлового та інфраструктурного будівництва, охороні довкілля (Радіонов, 2017, с. 22).

Освіта як суспільне благо та послуга характеризується особливою цінністю для особистості та суспільства, у цілому, оскільки реалізація закладами освіти соціальних функцій та соціальної відповідальності у загальному обумовлюють забезпечення формування індивідуального та соціокультурного досвіду особистостей у цілях досягнення сталого розвитку (Чугаєвський, 2013).

Освіта як соціокультурний феномен репрезентується у наукових дослідженнях вчених-філософів, соціологів та педагогів В. Кременя, Г. Москалика, О. Кивлюк, Л. Султанової. Питання трансформації освіти відповідно до цивілізаційних та технологічних викликів та запитів висвітлюється у працях М. Тура, О. Соболя. Проблема гармонізації розвитку та особистості є предметом наукових досліджень С. Сисоевої. Дослідження змісту та специфіки соціального партнерства між інститутами освіти та громадою є предметом наукових розвідок, у т.ч. щодо ринку приватної освіти, Л. Антошкіної, С. Цюри, І. Тарасюк, Г. Чекаловської, В. Чугуєвського.

Основний матеріал. Освіта у феноменологічному дискурсі представляє собою процес розвитку та саморозвитку людини, яка знаходиться у залежності від опанування соціально значущого досвіду цивілізації, втіленого у знаннях та вміннях, творчій діяльності та емоційно-ціннісному ставленні до світу, які загально в отногенетичному контексті можна представити як генетичну програму і соціалізацію (Москалик, 2013, с. 40).

У контексті нашого дослідження важливо звернути увагу на той факт, що цінність освіти базується на поєднанні 3 основ: освіти як державної цінності, освіти як суспільної цінності, освіти як особистісної цінності. Л. Султанова (2015) принагідно зауважує, що поняття цінності освіти у державному та суспільному вимірах не є ідентичними, оскільки історія знає багато випадків, коли взаємини між державою та соціумом були вкрай складними, як наслідок – погляди на пріоритети, зміст та форми

освіти могли набувати діаметрально протилежних позицій. Розуміння мети сучасною освітою Л. Султанової є суголосною із позицією німецького педагога Д. Ленценца, які спільно визначають мету освіти як розвиток тих властивостей та рис особистості учнів, які є затребуваними суспільством для входження індивідів у соціально-цінну діяльність. Д. Ленцен (1989), зокрема, виокремлює 4 виміри освіти: освіту як індивідуальний стан, освіту як індивідуальна можливість, освіту як індивідуальний процес та освіта як найвища цінність людини. Таким чином, сучасне розуміння мети освіти повністю відображає концепт суспільного запиту на освіту, який має бути реалізований через освітню послугу як суспільне благо.

Нове суспільне замовлення, оформлене відповідно до специфіки цивілізаційного укладу інформаційного суспільства, полягає у запиті на людей інноваційного мислення. Оскільки людський капітал та сукупний людський інтелект стають визначальними факторами суспільного розвитку, заклади освіти мають продукувати випускників, здатних до інноваційної діяльності та новаторства; випускників, які вміють брати відповідальність та ухвалювати рішення, переконуватися і переконувати інших; які будуть володіти високими етичними стандартами, сучасними цифровими технологіями та іноземними мовами. Крім того, запит на саму освіту має трансформувати формулу її надання: від авторитарної та репресивної педагогіки у бік утвердження педагогіки толерантності та суб'єктно-суб'єктних взаємин між учителем та учнем, оскільки лише люди, сформовані демократичною, а не авторитарною педагогікою, є носіями демократичних цінностей та поглядів у дорослому житті, критична маса яких є фундаментом самої демократії (Кремень, 2011; Сисоєва, 2012).

Сучасна школа у контексті суспільного запиту сьогодення має бути взірцем соціального партнерства. Відповідно до класифікації соціального партнерства школи і держави / суспільства, що представлено найменшою соціальною одиницею – сім'єю – вирізняють такі типи взаємодії (Цюра, 2012):

– сегрегаційний (школа і сім'я не позиціонують себе як соціальних партнерів, а є тимчасовими супутниками чи перешкодами для досягнення власних завдань);

– формально декларативний (школи можуть виявляти готовність до взаємодії, проте на практиці сім'ї та школа працюють автономно, інколи – усупереч одна одній, внаслідок чого інтелектуально-вербальний і реальний досвід дитини суттєво вірізняється від нормативного);

– інтеграційний (відбувається взаємопроникнення та взаємовигідний обмін між школою та сім'єю, позитивний досвід може акумулюватися та ставати фундаментом для поширення на ширші кола суб'єктів взаємодії);

– синергетичний (школа і сім'я перебувають у процесі співпраці, оскільки обидві сторони виражають зацікавленість у спільних результатах та процесі, а функції цих двох соціальних інститутів взаємно посилюють один одного, внаслідок чого виникає спільне комунікативне середовище).

За показником розвитку соціальної відповідальності закладу освіти виділяють 2 рівні: низький та високий. У економічно розвинутих країнах, у т.ч. з високим відсотком учнів, які здобувають середню освіту у приватних закладах освіти, інститут державної та приватної освіти знаходяться на однаково високому рівні розвитку соціальної відповідальності, або навіть заклади приватної освіти державні. Натомість для пострадянського освітнього простору характерна інша ситуація: державні заклади освіти мають високий рівень соціальної відповідальності, а приватні – низький, що обумовлено орієнтацією останніх на невпинне збільшення здобувачів освіти та скорочення випадків водночас, що призводить до погіршення якості освіти, а це – ніяк не узгоджується з самою філософією соціальної відповідальності та реалізацією якісної освітньої послуги як суспільного блага (Антошкіна, 2014, с. 19).

Проте, це не єдина неузгодженість суспільного запиту на якісну освіту із її практичним виявом. Аналізуючи рівні державного та муніципального управління освітою, управління закладами освіти, зміст та методику сучасного середнього навчання, ми виокремили 9 ключових викликів, ризиків та критичних точок, які суттєво негативно впливають на задоволення того суспільного замовлення, описаного вище, яке сьогодні постає перед закладами загальної середньої освіти.

Концептуально, проблеми та болі сьогодишньої школи є суголосними з університетськими: через домінацію прагматичної

ідеології та комерціалізацію освіти та науки, стан вищої освіти Біллом Рідінгсом метафорично описується як «університет у руїні», який став наслідком тривалої історичної деградації самої ідеї університету: від Кантівської ідеї розуму через Гумбольдтово-Фіхтеву ідею культуру до сучасного стану кризи, у якому заклад вищої освіти формується корпоративним капіталізмом, а не національною державою. Порочним є сам соціальний запит на масову підготовку вузькопрофільних спеціалістів в умовах жорстокої економії, що позбавляє освіту її культурологічної функції та творчого мислення студентів, омертвлюючи їх живий розум (Тур, 2015, с. 12).

Що ж стосується трагедії суспільного замовлення щодо середньої освіти?

По-перше, держава в особі Міністерства освіти і науки України та підзвітних йому управлінських та науково-дослідницьких інституцій монополізувала право на замовлення змісту освіти як суспільних блага та послуги. Апелюючи до формули «державне \neq суспільне» замовлення, трагедія самого замовлення на середню освіту, яка реалізується у державних та комунальних ЗЗСО, полягає у тому, що суспільство, у цілому, і батьківська спільнота, зокрема, не беруть участі у цьому замовленні. І це обумовлено найбільше 2 ситуаціями: результати громадського обговорення Державних стандартів освіти, на підставі яких розробляються Типові освітні програми, практично не впливають на зміст представлених до обговорення нормативних актів, але й і саме українське суспільство не виявляє зацікавленості у такому впливі. Яскравою ілюстрацією обох станів є громадське обговорення проєкту Державного стандарту базової середньої освіти, яке проходило 4–31 березня 2020 року. Офіційний звіт (2020) резюмує, що за час обговорення надійшло всього 434 звернення (!), при тому, що станом на 2020 рік в українських школах навчалося понад 4,2 мільйона дітей, на навчання лівової частки яких він безпосередньо впливатиме, а надавачами загальної середньої освіти у той же період виступали 440 тисяч педагогів, проте до МОН надійшло лише 434 звернення. Щодо врахування пропозицій, то у офіційному звіті зазначено, що «більшість пропозицій враховано частково, частину пропозицій враховано повністю, частину – відхилено». Зокрема, було

враховано повністю такі пропозиції: розширити поле художньої літератури; уточнити опис громадянських та соціальних компетентностей; врахувати національний та патріотичний аспекти під час характеристики обов'язкових результатів; уточнити окремі формулювання в описі обов'язкових результатів до різних освітніх галузей.

По-друге, участь суспільства у контролі якості наданих освітніх послуг є так само незначною. Воно може обурюватися результатами ЗНО, нарікати на потребу найму репетитора, спонсорувати це, проте у медіапросторі України відсутні будь-які публікації про глобальні суспільні ініціативи щодо покращення якості освітніх послуг. Зокрема, роль батьківських комітетів шкіл, попри надані їм статтею 30 ЗУ «Про повну загальну середню освіту» повноваження, є номінальною. З одного боку, адміністрації шкіл не залучають батьків до заходів впливу на розбудову освітньої траєкторії учнів та стратегії закладу, у цілому, й внутрішньошкільного контролю, а з іншого боку – громадяни не відчувають своєї сили утвердити будь-які позитивні зміни. Свідомість та наполегливість громад має зростати, аби ставати відчутною, адже саме процес участь напряму корелює із якістю освітніх послуг. Цю тезу яскраво ілюструє приклад США, у яких з 2001 року публікація про результати навчання, вимірювані стандартизованими тестами, призвела до зростання явки на вибори до шкільних рад (Holbein, 2016), а це, у свою чергу, сприяло лобюванню освітньої реформи. Розвиваючи підзвітність закладів освіти та отримуючи показники навченості, громадяни можуть розгортати політичний процес для залучення політиків, у т.ч. місцевих, до відповідальності за результати навчання (Pritchett, 2013).

По-третє, директори шкіл не несуть персональної відповідальності за низьку якість наданих освітніх послуг. У цілому, на відміну, від керівників закладів вищої освіти, директори шкіл, які теж призначаються за контрактом на конкурсній основі, у своїх трудових угодах не отримують КРІ, що не створює додаткової мотивації продукувати креативні рішення або системні кроки, спрямовані на покращення стану викладання предметів. Аналіз змісту трудових контрактів директорів ЗЗСО, які розміщені у відкритому доступі в мережі Інтернет на порталах органів

місцевого самоврядування різних громад та регіонів України, дає підстави зробити кілька висновків: 1) вони є майже ідентичними, інколи – у різних громадах різних областей є дослівно цитованими; 2) словосполучення «якість освіти» або його варіації у жодному з них не зустрічаються; 3) розділи про заохочення та підстави до припинення дії договору не містять у собі позицій, пов'язаних із результатами власне основної діяльності закладу освіти – освітньої.

По-четверте, вчителі як безпосередні надавачі освітньої послуги також не несуть персональної відповідальності за її якість. Попри міф, що був особливо популярний у перші 3–5 років після запровадження ЗНО, про зниження кваліфікаційної категорії педагогам, чиї учні під час підсумкового тестування не змогли подолати «прохідний бал», і кількість учнів, які щорічно не складають ЗНО, і кількість вчителів, які щорічно успішно проходять атестацію на присвоєння вищих кваліфікаційних категорій, вкотре його спростовують. Безумовно, неуспіх під час підсумкового тестування не є виключною виною педагога, проте проблема відповідальності вчителів за якість змісту та методики навчання має все ж постати на порядку денному. Почасти цьому сприяти може переведення усіх педагогічних працівників на умови строкових трудових договорів, які широко розповсюдженні у вищій школі, оскільки наявна практика безстрокових трудових договорів на практиці унеможливує звільнення педагога через професійну непридатність, та навіть не дозволяє скорочувати некомпетентному педагогу педагогічне навантаження. Крім того, українські вчителі масово толерують порушення учнями академічної доброчесності, особливо в умовах дистанційного навчання, яке під час пандемії коронавірусу займає лівову частку освітнього процесу, а це жодним чином ні підвищує якість освітніх послуг, ні сприяє утвердженню тих цінностей в дітей та молоді, на формування та розвиток яких формулює замовлення цивілізаційна потреба.

По-п'яте, суспільство протягом тривалого часу нормалізувало посереднє або формальне навчання, свідомо знижуючи поріг очікувань від випускника школи. Ця нормалізація почасти пояснюється і ситуацією, описаною у пункті другому: запитом на репетиторство та додаткові приватні уроки, які є повсюдними.

В Україні не сформовано культ знання чи освіченості, не виплекано моду вчитися якісно та, що найбільш трагічно – доброчесно. Побічно це стосується і нівелювання середньої освіти при розподілі місць державного замовлення під час вступної кампанії. Маючи вагу 1/4 до 2013 року проти ваги 1/10 до 2019 року та нуля (!) балів від 2020 року, вбачаємо знецінення не лише свідоцтва про повну загальну середню освіту, а самої шкільної освіти, адже, у своїй більшості, переважна кількість випускників, особливо у профільній школі, приділяють увагу підготовці та вивченню тільки тих предметів, вступний іспит у форматі ЗНО з яких вони складатимуть. І в цьому випадку звинувачувати самих учнів у цьому не є справедливо, оскільки вони перебувають у конкурентних умовах щодо боротьби за місця державного замовлення, з одного боку, і не відчують тиску суспільного запиту як замовника і школи як його виконавця на всебічний та гармонійний розвиток, у т. ч. через потребу опанування на достатньому та високому рівнях усіх навчальних предметів. Але трагічним є наслідок такої реальності: внаслідок такої фіктивної освіти формується фіктивний людський капітал, який характеризується накопиченням запасу особливих і специфічних знань, псевдознань, моральних та психологічних відхилень особи, які дозволяють йому одержувати вигоду та інші блага за рахунок протиправної, аморальної чи некомпетентної діяльності, яка стоїть на заваді створенню іншими особами нових благ і доходів (Грішнова & Брінцева, 2015).

По-шосте, низька якість наданих освітніх послуг, у т.ч. діагностована під час складання ЗНО, що виражається у відсотках випускників, які не змогли або подолати «пороговий бал», або системно демонструють початковий рівень досягнень, не обумовлене жодних управлінських рішень ні щодо керівника та педагогічного штату школи, ні на рівні органів управління освітою. В Україні відсутні елементи аналізу інституційної спроможності якісно виконувати суспільне замовлення на компетентних випускників, а також державні або регіональні програми посилення стану викладання з метою подолання негативних тенденцій у результатах навчання школярів. На противагу такої реальності, ймовірно, було б доречно взяти досвід Чилі, де всі учні 4-х та 8-х класів щорічно проходять тестування у рамках

національної Системи оцінки якості освіти (SIMCE). Після того, як тест ідентифікує 900 шкіл, що потрапляють в 10 % шкіл з найнижчими результатами тестів у своїй провінції, ці школи отримують спеціальні ресурси – звідси, отримані дані чітко пов'язані з позитивними діями (World Development Report 2018).

По-сьоме, розподіл якісних освітніх ресурсів (матеріально-технічного та програмного забезпечення, а подекуди – і кадрового) є завчасно нерівномірним та несправедливим. Вибір шкіл, які отримують додаткове фінансування або інші привілеї від органів місцевого самоврядування, пов'язаний не з успіхами їх випускників (аби слугувати прикладом позитивного стимулювання) або їх неуспіхами (аби слугувати прикладом програми цільової підтримки тих, хто її потребує), а часто з політичним потенціалом закладу освіти, рівнем прихильності та лояльності його керівника до встановленої місцевої влади.

По-восьме, батьки учнів приватних шкіл, попри подвійну оплату за освіту як благо та послугу: опосередковано через податки, прямо – за надання освітніх послуг у недержавних закладах освіти, також не мають змоги обійти встановлену МОН України монополію на зміст навчання. Обираючи приватні школи, батьки розраховують, серед іншого, на більш гнучкий підхід до формування освітнього контенту, більш диференційований підхід до навчання, більшу, проте на практиці можуть очікувати лише краще матеріально-технічне забезпечення чи менші за чисельністю класи, а також реалізовані додаткову та позашкільну освіту й модифікації інваріантної частини навчального плану, укладеного відповідно до Типової освітньої програми, у межах, які знову таки встановлює МОН. Наслідком такої ситуації є той факт, що ліцензована приватна освітня діяльність у контексті свого змісту не набуває конкурентних переваг над безкоштовними державними школами, а отже не сприяє стрімкому розвитку ринку приватних освітніх послуг, але сприяє мережі так званих альтернативних шкіл – нелегальних та неліцензованих установ, які здійснюють освітню діяльність «у тіні», без жодних дозвільних документів чи дотримання будь-яких Державних стандартів освіти. Перебуваючи у заручниках державної монополії, визначеної у пункті 1, та академічній недоброочесності окремих освітніх управлінців, згаданих у пунктах 2–4,

приватна освіта замість налагодження діалогу, впровадження концепту соціальної відповідальності та трансферу інноваційних педагогічних технологій, які продукує, у середовище державних та комунальних шкіл, навпаки вимушена ізолюватися, що аж ніяк не сприяє консолідації зусиль у виконанні суспільного замовлення на якісну освіту.

Висновки. Освіта, що за своєю соціально-економічною природою є суспільним соціальним мериторним благом, яке надається у вигляді суспільної послуги та представляє собою в онтогенетичному контексті генетичну програму і соціалізацію, в умовах утвердження інформаційних суспільств отримує від останнього запит на підготовку випускників, що виявляють здатність до інноваційної діяльності та новаторства, готові брати на себе відповідальність та вчитися упродовж життя, володіють сучасними ІКТ, високими морально-етичними стандартами та живуть у душі та лоні демократичного упорядкування.

Разом із тим, сьогодні спостерігаємо численні неузгодженості між суспільним запитом на середню освіту та процесом її результатами його реалізації. До ключових таких викликів належить монополізація державними органами влади права на замовлення змісту освіти як суспільних блага та послуги, яке, на жаль, наразі розраховується за формулою: «державне \neq суспільне» замовлення; а з іншого боку – безініціативність та суспільна апатія щодо участі громад у контролі якості наданих освітніх послуг. Руйнівними для виконання суспільного замовлення є відсутність КРІ, пов'язаних із забезпеченням якісних освітніх послуг, та персональної відповідальності керівників та педагогів закладів загальної середньої освіти, з одного боку, та нормалізація з боку суспільства протягом тривалого часу посереднього або формального навчання – фіктивної освіти, внаслідок якої формується фіктивний людський капітал, який характеризується накопиченням запасу особливих і специфічних знань, псевдознань, моральних та психологічних відхилень особи, які дозволяють йому одержувати вигоду та інші блага за рахунок протиправної, аморальної чи некомпетентної діяльності, яка стоїть на заваді створенню іншими особами нових благ і доходів. Крім того, наразі в Україні відсутні політики та механізми щодо впливу на заклади освіти, залежно від результатів їх основної діяльності – освітньої, як у ключі позитивної,

так і негативної мотивації, а розподіл якісних освітніх ресурсів є завчасно нерівномірним та несправедливим. Зрештою, трагедією суспільного замовлення є і те, що батьки учнів приватних шкіл, двічі сплачуючи за освітню послугу, не мають змогу обійти встановлену МОН України монополію на зміст навчання, що спонукає до тінізації ринку приватних освітніх послуг, а у більш глобальному вимірі – блокує впровадження концепту соціальної відповідальності та трансферу інноваційних педагогічних технологій, які продукують приватні школи, у середовище державних та комунальних шкіл через вимушену інституційну самоізоляцію, що не сприяє консолідації зусиль у виконанні суспільного замовлення на якісну освіту.

Перспективами подальших наукових досліджень може виступати ініціація широкого суспільного діалогу щодо укладання нового суспільного договору, актуалізованого зламом через повномасштабне вторгнення росію в Україну традиційних укладів та процесів державно-громадських взаємин, у межах якого аспект суспільного замовлення на освіту, її зміст та форми отримання, взаємні гарантії щодо участі, вибору та свободи, мають становити цілісний предмет дискусії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антошкіна, Л. І. (2014). Соціальна відповідальність інституту приватної освіти. *Вісник Бердянського університету менеджменту і бізнесу*, 2014, 4(28), 17–22.
2. Грішнова, О. А., & Брінцева, О. Г. (2015). Фіктивний людський капітал: сутність, характерні особливості, чинники формування. *Демографія та соціальна економіка*, (1), 90–101.
3. Кивлюк, О. П. (2015). Соціокультурний феномен сучасної освіти і науки. *Гілея*, 101, 362–365.
4. Кремень, В. (2011). Освіта в структурі цивілізаційних змін. *Вища освіта України*, 1, 8–11.
5. Москалик, Г. (2013). Феномен освіти у педагогічному дискурсі на межі століть. *Вища освіта України*, 4, 38–44.
6. Набока, С. (2021). Особливості розвитку освіти в новітній час. *Літопис Волині*, (22), 62–66.
7. Радіонов, Ю. Д. (2017). Теоретичні основи суспільних благ в економічній системі держави. *Економіка та держава*, 2, 22–27.
8. Сисоева, С. (2012). Суспільство і особистість: гармонізація розвитку. *Рідна школа*, 12, 8–12.

9. Соболев, О. (2008). Становлення медіально-мережевої парадигми. *Філософська думка*, 5, 3–15.
10. Султанова, Л. Ю. (2015). Освіта як соціокультурний феномен. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*, 29, 25–31.
11. Тур, М. Г. (2015). Трансформація зв'язку філософії з освітою. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 3, 9–14.
12. Цюра, С. Б. (2012). Нові моделі соціального партнерства школи і сім'ї: приватна загальноосвітня школа в Україні. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 11, 107–112.
13. Чекаловська, Г. З. (2011). Теоретико-методологічні аспекти освітніх послуг. *Інноваційна економіка*, 3, 202–207.
14. Чугаєвський, В. Г. (2013). Соціалізуючі функції вищої освіти в контексті європейської інтеграції. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*, 12, 110–118.
15. Holbein, J. (2016). Left Behind? Citizen Responsiveness to Government Performance Information. *American Political Science Review*, 110(2), 353–368.
16. Lant, P., Banerji, R. & Kenny, C. (2013). *Schooling Is Not Education! Using Assessment to Change the Politics of Non-learning*. Washington, DC.
17. Lenzen, D. (1989). *Pädagogische grundbegriffe. Band 2: Jugend bis Zeugnis*. Reinbek bei Hamburg.
18. Phillip, C. S. (1990). *Schools for the 21-st Century: Leadership Imperatives for Educational Reform*. San Francisco.
19. Samuelson, P. (1954). The pure theory of public expenditure. *Journal of Political Economy*, 56, 496–505.
20. *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank

REFERENCES

1. Antoshkina, L. I. (2014). Sotsialna vidpovidalnist instytutu pryvatnoi osvity [Social responsibility of the institute of private education]. *Visnyk Berdianskoho universytetu menezhmentu i biznesu [Bulletin of Berdyansk University of Management and Business]*, 2014, 4(28), 17–22. [in Ukrainian]
2. Hrishnova, O. A., & Brintseva, O. H. (2015). Fiktyvnyi liudskyi kapital: sutnist, kharakterni osoblyvosti, chynnyky formuvannia [Fictitious human capital: essence, characteristics, factors of formation]. *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika [Demography and the Social Economy]*, (1), 90–101. [in Ukrainian]
3. Kyvliuk, O. P. (2015). Sotsiokulturnyi fenomen suchasnoi osvity i nauky [Sociocultural phenomenon of modern education and science]. *Hileia [Gilea]*, 101, 362–365. [in Ukrainian]
4. Kremen, V. (2011). Osvita v strukturі tsyvilizatsiinykh zmin [Education in the structure of civilizational change]. *Vyshcha osvita Ukrainy [Higher Education of Ukraine]*, 1, 8–11. [in Ukrainian]

5. Moskalyk, H. (2013). Fenomen osvity u pedahohichnomu dyskursi na mezhi stolit [The phenomenon of education in pedagogical discourse at the turn of the century]. *Vyshcha osvita Ukrainy [Higher Education of Ukraine]*, 4, 38–44. [in Ukrainian]
6. Naboka, S. (2021). Osoblyvosti rozvytku osvity v novitnii chas [Features of the development of education in recent time]. *Litopys Volyni [Chronicle of Volhynia]*, (22), 62–66. [in Ukrainian]
7. Radionov, Yu. D. (2017). Teoretychni osnovy suspilnykh blah v ekonomichnii systemi derzhavy [Theoretical foundations of public goods in the economic system of the state]. *Ekonomika ta derzhava [Economy and State]*, 2, 22–27. [in Ukrainian]
8. Sysoieva, S. (2012). Suspilstvo i osobystist: harmonizatsiia rozvytku [Society and personality: harmonization of development]. *Ridna shkola [Native School]*, 12, 8–12. [in Ukrainian]
9. Sobol, O. (2008). Stanovlennia medialno-merezhevoi paradyhmy [Formation of the media-network paradigm]. *Filosofska dumka [Philosophical Thought]*, 5, 3–15. [in Ukrainian]
10. Sultanova, L. Yu. (2015). Osvita yak sotsiokulturnyi fenomen [Education as a socio-cultural phenomenon]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Pedahohichni nauky [Bulletin of the Glukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko. Pedagogical Sciences]*, 29, 25–31. [in Ukrainian]
11. Tur, M. H. (2015). Transformatsiia zviazku filosofii z osvitoiu [Transformation of the connection between philosophy and education]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka [Continuing professional education: theory and practice]*, 3, 9–14. [in Ukrainian]
12. Tsiura, S. B. (2012). Novi modeli sotsialnoho partnerstva shkoly i simi: pryvatna zahalnoosvitnia shkola v Ukraini [New models of social partnership between school and family: private secondary school in Ukraine]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka [Pedagogical education: theory and practice]*, 11, 107–112. [in Ukrainian]
13. Chekalovska, H. Z. (2011). Teoretyko-metodolohichni aspekty osvitnikh posluh [Theoretical and methodological aspects of educational services]. *Innovatsiina ekonomika [Innovative Economics]*, 3, 202–207. [in Ukrainian]
14. Chuhaievskyyi, V. H. (2013). Sotsializuiuchi funktsii vyshchoi osvity v konteksti yevropeiskoi intehtratsii [Socializing functions of higher education in the context of European integration]. *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiologhiia, psykholohiia, pedahohika, menedzhment [International Scientific Forum: Sociology, Psychology, Pedagogy, Management]*, 12, 110–118. [in Ukrainian]
15. Holbein, J. (2016). Left Behind? Citizen Responsiveness to Government Performance Information. *American Political Science Review*, 110(2), 353–368.

16. Lant, P., Banerji, R. & Kenny, C. (2013). *Schooling Is Not Education! Using Assessment to Change the Politics of Non-learning*. Washington, DC.

17. Lenzen, D. (1989). *Pädagogische grundbegriffe. Band 2: Jugend bis Zeugnis*. Reinbek bei Hamburg.

18. Phillip, C. S. (1990). *Schools for the 21-st Century: Leadership Imperatives for Educational Reform*. San Francisco.

19. Samuelson, P. (1954). The pure theory of public expenditure. *Journal of Political Economy*, 56, 496–505.

20. *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank.