

## СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Костянтин КОРСАК

Copyright © 2004

**Суспільна проблема.** Мабуть, всі освітяни України вже звернули увагу на те, що наші політичні лідери й вищі адміністратори все частіше використовують словосполучення “освітній простір”. Стає ознакою гарного тону й свідченням правильних уявлень про “вектор розвитку” національної освіти у найближчій перспективі, включення у початок чи кінець доповідей чи наукових статей нагадування, що нам таки конче необхідно кудись інтегруватися. Якщо під час перших років незалежності найбільш привабливою метою інтеграції вважався “світовий освітній простір” [1], то на зламі сторіч першість щодо перспективності перейшла до “європейського освітнього простору” [2; 3 та ін].

Що означають ці терміни? У вказаних та інших офіційних документах цього ми не знайдемо. Недостатньо вивчають ці поняття й науковці-педагоги, зосереджуючись на проблемах внутрішнього порядку – пошуках нового змісту всіх рівнів обов’язкової освіти, моделей удосконалення процесу навчання тощо. Тим часом аналіз “освітніх просторів” досить важливий, оскільки це необхідно для стратегічного планування шляхів реалізації положень нашого освітнього законодавства і Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті. Спробуємо зробити це, розвиваючи вихідні положення статей Б. Вульфсона і А. Сбруєвої [4; 5].

### ПРО ПОНЯТТЯ “ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ”

Серед доступних джерел найповніше питання змісту поняття “світовий освітній простір” висвітлено у статті Б.А. Вульфсона [4]. На наш погляд, до формулювань і підходів цього автора слід ставитися з великим застереженнями, хоча він, поза всякими сумнівами, входить у групу найкращих російських педагогів-компаративістів. Його праця відзначається примхливим поєднанням позитивних аспектів з дискусійним підходом до поняття “сучасна освіта” і надміром стереотипів минулого в баченні освітнього простору. Відтак варто акцентувати недоліки головної ідеї цієї статті. Її перший абзац майже цілком присвячений визначенню поняття про світовий освітній простір: це – “сукупність усіх освітніх і виховних закладів, науково-педагогічних центрів, урядових і суспільних організацій із просвіти у різних країнах, геополітичних регіонах і в глобальному контексті, їх взаємовплив і взаємодія за умов інтенсивної інтернаціоналізації різних сфер суспільного життя сучасного світу” [4, с. 3].

З цього визначення і всього подальшого викладу випливає, що російський учений, все життя якого пройшло в дослідженні систем обов’язкової освіти, включає в поняття “освітній простір” лише навчально-виховні інституції –

дитсадки, школи й інші загальні, професійно-технічні і вищі навчальні заклади разом з допоміжними науково-дослідними і методичними оргструктурами.

Вочевидь наявне надмірне спрощення, оскільки за сучасних умов швидкого розширення позашкільних інформаційних потоків і чинників впливу на отримання й засвоєння інформації молоддю у формат освітнього простору входять і сектор формальної освіти (про більшість його складових мовиться у статті Б. Вульфсона), і сектор неформальної (позашкільної) освіти, і сектор власне інформаційної освіти, до якого входять всі інші засоби надання інформації молоді – від радіо до Інтернету. Саме узгодженості й великому обсягу дій усіх цих секторів завдячував СРСР 1950–70-х років своїми найбільшими успіхами у вихованні нових поколінь і наданні їм бажаних професійних компетентностей. Значна частина наших сучасних проблем і негараздів у навчально-виховній сфері пов'язана з погіршенням роботи всіх трьох частин нашого освітнього простору й неузгодженістю впливів кожного з них на дітей і молодь. Зауважимо, що вражаючі успіхи Фінляндії 1990-х років у розвитку освіти й використанні науки та освіти для підвищення людського капіталу нації пов'язані саме із вдалим та скоординованим розвитком зазначених секторів її соціокультурного простору.

Отже, ототожнення всього освітнього простору з системою обов'язкової освіти є звуженим і шкідливим підходом до стану діяльності глобальної системи “освіта – наука – суспільство”. Тим часом, подібні погляди на поняття “освіта” та “освітній простір” дуже поширені і в Україні [див. 6]. Саме вони обмежують і визначають тематику обговорення питань освіти на всіх рівнях (типовий приклад – недавнє обговорення у Верховній Раді, де мовилося виключно про школу). Та вони вже не відповідають реаліям сьогодення, мають бути переглянуті та замінені ближчими

до життя. Подібне бачення аналізованих понять вважаємо спадком минулих часів, коли й справді 95% усіх тих, хто навчався, становили саме учні шкіл із системи обов'язкової освіти. Нині таке бачення надмірно звужене.

Якщо справді є бажання досягнути максимального поступу в розвитку всього нашого освітнього комплексу, то потрібно розглядати його в розширеному ракурсі й вносити зміни так, щоб поліпшувалася діяльність не лише окремої ланки, а й усієї системи навчання та виховання дітей і молоді, професійної підготовки та фахового удосконалення громадянського загалу активного населення. Лише у цьому разі якість національного освітнього простору відповідатиме європейським стандартам, а відтак Україна матиме мінімум проблем під час майбутньої інтеграції в Європейський союз.

### **УТВОРЕННЯ “ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ”**

Поширене в Україні поняття “європейський освітній простір” означає не певну структуру, яка має правове чи інше оформлення разом зі статутом чи, принаймні, з узгодженими нормами діяльності, а сукупність квазінезалежних систем освіти розвинених країн Західної Європи. Вони діють згідно з принципами національних законодавств, дотримуючись незначної кількості міждержавних угод та тих рішень, які вони прийняли спільно в рамках спільних програм Європейського союзу для розширення наукової співпраці, обміну студентами і викладачами.

Водночас цілком помітні тенденції якщо не до цілковитої інтеграції національних освітніх систем в єдине ціле, то принаймні до глибшого узгодження, без якого важко сподіватися на полегшення і розширення мобільності учнів, студентів і науково-педагогічних працівників. Перші значні кроки були зроблені на рівні вищої освіти. Так,

узявши за взірець свій значний успіх у створенні “європейського економічного простору”, країни-лідери Євросоюзу – Франція, Німеччина, Італія і Велика Британія – стали ініціаторами проведення у червні 1999 року в місті Болоньї представницької наради 29 міністрів освіти європейських країн, яка офіційно проголосила утворення “європейського простору вищої освіти (The European Higher Education Area). Міністри прийняли так звану “Болонську декларацію” (Joint Declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna of the 19<sup>th</sup> of June 1999). Остання започатковує приблизно десятирічний процес скоординованих (чи “конвергентних”, себто зосереджених на визначених цілях) реформ і змін у європейській вищій освіті. Цей процес має багато цілей, які у першому наближенні зводяться до трьох:

1) значне підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти й освітніх послуг вищих навчальних закладів (ВНЗ);

2) поглиблення науково-навчальної співпраці і координації, подальше підвищення мобільності студентів, викладачів, дослідників, адміністративного персоналу європейських ВНЗ;

3) зростання якості європейської вищої освіти й здатності випускників європейських ВНЗ до працевлаштування за умов відкритого європейського і квазівідкритого глобального ринків праці.

Чому ж розвинені країни вирішили так активізувати взаємодію у сфері вищої освіти й здійснити цілу групу скоординованих кроків? Невже причиною цього став кризовий стан європейської вищої школи?

Стверджувати цього не має підстав, хоча ті чи інші проблеми існують у кожній країні. Для кращого усвідомлення причин руху Європи до узгодження вищих шкіл розглянемо стан секторів вищої освіти в країнах-ініціаторах “Болонського процесу”. Спершу вкажемо на структурні схеми побудови вищих

освітніх рівнів цих країн у рік підписання Болонської декларації, обмежившись двома з них – Францією та Німеччиною. Так, французи вже досить давно уніфікували початкову й основну ланки школи, використовуючи глибоку диференціацію лише на заключному рівні ліцеїв – старшої середньої школи. Саме там підлітки мають змогу обирати один з кількох шляхів подальшого навчання, який визначає і той сектор вищої освіти, що в подальшому стає доступним після отримання повної середньої освіти (*див. рис. 1*). Як свідчить схема, Франція має досить складну структуру й десятки різноманітних дипломів – у багато разів більше, як Велика Британія, де диференціація школи здійснюється завдяки різноманітності не шкіл чи ліцеїв, а програм навчання, а у системі вищої освіти переважають усього два дипломи – бакалавра і магістра.

Німеччина проводить диференціацію учнів дуже рано – в момент переходу з початкової в основні школи, головні варіанти яких подані на схемі (*рис. 2*). На рівні старшої середньої школи досить чіткий поділ на академічний потік (меншість учнів), який виводить на класичні університети з багаторічними програмами, і професійний, у межах якого дуже часто учень більше часу витрачає на отримання фаху під керівництвом майстра-наставника на

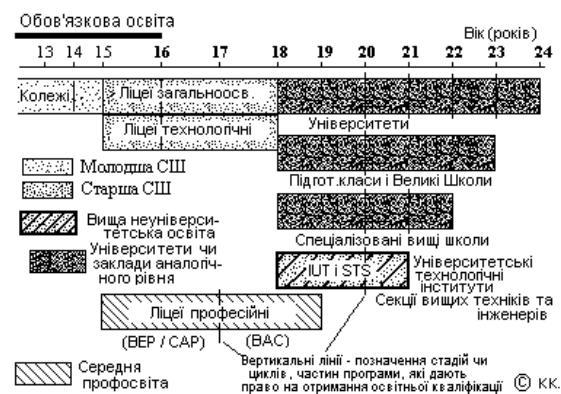


Рис. 1.

Франція: структура вищих рівнів освіти (1998/99 н.р.)

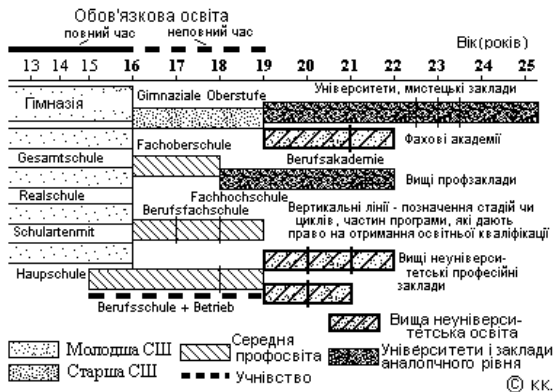


Рис. 2. Німеччина: структура вищих рівнів освіти (1998/99 н.р.)

робочому місці, менше – на освоєння теорії у професійній школі. Молодь, яка перебуває у потоці ремісничого і професійного навчання, потім отримує професіоналізовану вищу освіту в спеціалізованих закладах (здебільшого це “вищі фахові школи”) з порівняно короткими програмами, які вимагають невисоких витрат на підготовку одного фахівця.

В Італії, як і в Німеччині, існує багато потоків підготовки учнів, але поділ відбувається пізніше – після закінчення основної школи. Якраз на зламі сторіч розпочата реформа середньої освіти, яка зменшить кількість різних ліцеїв і на один рік скоротить термін навчання.

Наведені нами схеми будуть більш інформативними, якщо у таблиці 1

Таблиця 1

Характеристики середніх шкіл України і кількох країн Європи, а також спектр основних освітніх кваліфікацій

Країна	Повна середня освіта		Післясередня освіта – головні короткі і довгі цикли навчання й отримані освітні кваліфікації (дипломи і звання)											
	Років (макс)	Астроном. годин	Напіввища освіта (2-3 роки)			Вища освіта (3 і більше років навчання), яка не лише дає право на професійну діяльність, а й відкриває доступ до підготовки дисертації й отримання наукової ступені доктора, доктора філософії, кандидата наук, а відтак до кар'єри вченого-дослідника								
Україна	11	7400	2	Молодший спеціаліст	3	(Молодший спеціаліст)	4	Бакалавр	5-6	Спеціаліст	5-6	Магістр	8-9	Кандидат наук
Англія	13	10800	2	Bachelor <sup>1</sup>	3	Bachelor <sup>2</sup>	4	Bachelor <sup>3</sup>	5	Master	6	Master <sup>4</sup>	6-8	Doctor of Philosophy
Італія	13	10100	2	Diploma universitaria	3	—	4	Laurea	5	Laurea	6	Diploma di specialista	7-8	Dottore di Ricerca (Dr/)
Німеччина	13	8 600	2	—	3	—	4	Diplom чи Magister Art	5	Diplom	6	Держекзаме н Magister чи проф. диплом	8-9	Doktor (Dr.)
Франція	13	10900	2	DUEG – диплом загальної університетської освіти	3	Licence	4	Maitrise	5	DEA і DESS – Дипломи поглибленої і спеціалізованої освіти	6	Диплом поглибленої і спеціалізованої освіти	8-10	Doctorat
Японія	13	10600					4	Gakushi (бакалавр)			6	Shushi-магістр Gakushi (для медичних фахів)	9-10	Hakushi (доктор)

Примітки: <sup>1</sup> і <sup>2</sup> – у педагогіці, гуманітарних і природничих науках; <sup>3</sup> в архітектурі і медицині; <sup>4</sup> у правознавстві (Англія й Вельс, Шотландія та Північна Ірландія мають невеликі відмінності); в багатьох країнах для різних профілів дипломи даної назви присуджуються після різної кількості років навчання (здебільшого максимум мають медичні профілі)

навести перелік основних посвідчень і дипломів (ці поняття об'єднуються міжнародним терміном “освітні кваліфікації”, що означає саме документ про завершення даною особою навчальної програми чи її частини, а не комплекс компетентностей, який вона набула) цих країн. Підкреслимо, що йдеться саме про найзагальніше, тому що реальна кількість сертифікатів, посвідчень, дипломів і звань набагато більша (в одній тільки Франції їх понад 30!).

Україна і Японія подані нами у *табл. 1* для порівняння: перша має систему освітніх кваліфікацій, що перебуває у стадії реформування, друга є світовим рекордсменом з простоти освітніх структур – трьох дипломів японцям вистачає майже на всі випадки життя.

За умов вказаної різноманітності структури і змісту навчання розвинені країни під час порівняння, оцінювання і визнання дипломів та інших посвідчень зарубіжних студентів, викладачів, науковців чи інших дипломованих осіб зустрічалися зі значними і цілком зрозумілими труднощами. Фактично ця процедура була індивідуальною і часто залежала від доброї волі ректорів чи інших відповідальних персоналій, котрі й приймали рішення про допуск іноземця до навчання, викладання, науково-дослідної чи відмінної фахової діяльності.

Очевидно, що все це вимагало чималих зусиль експертів та інших працівників нижчих рангів, які зосереджували дані, перевіряли їх автентичність, порівнювали, оцінювали й вносили пропозиції згаданим вище відповідальним особам. Крім того, треба було багато часу, чимало коштів і почасти важко досягнутого консенсусу для повного задоволення позивачів і ректорів чи роботодавців. Як відомо, заяву на навчання за кордоном потрібно подавати за 12–16 місяців до сподіваної дати початку цього навчання, проте далеко не завжди року вистачало на подолання всіх формальних перешкод.

На своїх теренах країни Європейського Союзу гранично лібералізували вказані процедури, вважаючи, що головне для студента за кордоном – вдосконалити мову. Якщо ж він ще чогось і навчиться, то це вже зовсім добре, але не обов'язково. Саме цей лібералізм привів до того, що на короткі терміни (один-два семестри) в інші країни відбуваються на навчання не тисячі, а сотні тисяч студентів розвинених країн.

Інша форма лібералізму стосується студентів-іноземців, які за власні кошти хочуть отримати диплом у тій чи іншій розвиненій країні. Поблажливість до якості їхніх атестатів досить висока (але не безмежна!), оскільки є сподівання, що за два-три додаткових роки навчання іноземець все ж зможе скласти головні іспити й отримати такий рівень компетентності, який би не знецінював диплом даного навчального закладу в тій країні, де він був присуджений, і за кордоном.

Наслідком подібних зусиль став різний прогрес країн Західної Європи (насамперед, Великої Британії) у залученні до своїх університетів та інших закладів освіти аналогічного рівня студентів-іноземців. За 1990-ті роки вони відібрали у США частину світового ринку освітніх послуг: досить вказати, що “мікроскопічна” Великобританія з її сотнею ВНЗ приймає на навчання усього в два рази менше студентів, як мало не безмежні США з їх майже 4000 коледжів різного рівня та інших ВНЗ (частка США від світового контингенту студентів-іноземців становить 32%, Великої Британії – 16%). Заслугує на повагу і відсоток іноземців серед усіх студентів тих європейських країн, які мають найвищі показники: Швейцарія – 16 %, Австрія – 11,8 %, Велика Британія – 11,5 %, Німеччина – 8,1 %. Франція – 7,7 %, Данія – 6 %. Ірландія – 4,9 %, Швеція – 4,3 % [7].

Варто зауважити, що світовим рекордсменом у темпах збільшення залу-

чених у ВНЗ студентів-іноземців є все ж не Великобританія, а Австралія. Для пояснення причин цього наведемо *табл. 2*, де вказана повна вартість навчання до отримання стандартного диплому про вищу освіту в кількох розвинених країнах світу (дані OECD).

Ця таблиця й багато інших даних свідчать про те, що Австралія пішла шляхом максимального скорочення середньої тривалості вищої освіти, досягнувши нормативу для бакалаврського диплому всього 2 роки (4 семестри). Ми можемо пояснити це поєднанням одразу кількох чинників.

По-перше, подібні короткі програми австралійські ВНЗ пропонують не для всіх профілів підготовки, а для, висловлюючись дипломатично, “полегшених” – найрізноманітніших спеціальностей зі сфери сервісу, соціальних служб, нижчих рівнів управління тощо. У наш час потреба на подібних спеціалістів досить висока, тому Австралія до мінімуму скоротила фундаментальну складову вищої освіти на перших семестрах навчання у ВНЗ, замінивши її суто фаховою.

По-друге, австралійська система середньої освіти в головних рисах подібна до британської і передбачає кількарічне поглиблене вивчення невеликої групи предметів за профілем майбутньої вищої освіти. Саме ця обставина, що не притаманна Україні (у нас надто мало спеціалізованих ліцеїв), забезпечує прийнятний рівень підготовки абітурієнтів не лише в Австралії, а й у Великій Британії та інших країнах з англо-саксонською моделлю середньої школи.

По-третє, Австралія орієнтується не на підвищені вимоги європейського ринку праці, а на умови Океанії й Південної Азії.

Чи означає це, що Україні слід негайно ж “взяти на озброєння” досвід Австралії? Це не обов’язково. Вищу школу Швейцарії взагалі можна назвати “полюсом привабливості” (країна змушена відмовляти значній частині абітурієнтів-іноземців), хоча тривалість навчання там удвічі більша, як в Австралії, а вся вартість дипломів бакалавра чи магістра – найдорожча у світі. Позитивні риси життя в Швейцарії та її система освіти відомі всім, тому зупи-

Таблиця 2  
Головні економічні показники вищої освіти окремих розвинених країн наприкінці 1990-х років  
(у доларах США)

Країни	Тривалість вищої освіти (років)	Вартість року навчання	Загальна вартість диплому	ВНП на душу населення
Швейцарія	4,1	15 700	64 500	37 930
Австрія	6,3	8 600	54 400	19 560
США	3,5	14 600	51 100	25 880
Німеччина	6,4	7 900	50 400	25 580
Норвегія	4,5	8 300	37 500	26 390
Канада	3,1	14 000	34 100	19 510
Данія	4,1	8 000	33 000	27 970
Франція	4,7	6 000	28 200	23 420
Велика Британія	3,4	8 200	28 000	18 340
Італія	4,5	5 200	23 300	19 300
Іспанія	5,0	3 800	19 100	13 440
Австралія	2,0	9 000	18 000	18 800

нятися на них не будемо. До того ж змагатися з гірською федеративною республікою складно і запозичити звідти щось кардинальне проблематично.

### **“БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС” ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

У пропозиціях ініціаторів формування більш інтегрованого європейського вищоосвітнього простору є невелика частина намірів, яку здійснити досить легко. Мовиться про введення уніфікованого додатку до кожного освітнього документа, що звично називають “додатком до диплому”. Це щось трішки схоже на наш рідний додаток до диплому, але ширший і досконаліший. Окрім переліку дисциплін із вказівкою на їх обсяг і результати складання екзаменів чи проведення інших форм контролю, обов’язковим є наявність стандартизованого опису структури освітньої системи і номенклатури дипломів. Останнє дуже потрібне для надання інформації про місце навчального закладу, який видав диплом, зміст його програм та освітніх кваліфікацій у системі освіти даної країни задля полегшення порівнянь з відповідними аналогами в будь-якій іншій державі, де може виникнути потреба у визнанні даного диплому. Очевидно, що цей додаток має створюватися не лише рідною мовою студента, а й англійською.

Для полегшення обліку виконаних навчальних завдань Болонська декларація передбачає поширення європейської системи залікових одиниць (кредитів) на всіх учасників нового інтегрованого освітнього простору. Зробити це буде важче, адже кредитна система тим корисніша, чим ближчі засади організації навчального процесу, співвідношення відносних обсягів аудиторної і самостійної роботи студента та ін. В ідеалі, все має бути побудоване зі стандартизованих модулів, обсяги яких вимірюються саме в кредитах, а зміст

відзначатися певним узгодженням у масштабах всіх країн Європи. Зрозуміло, що перебудуватися зі звичної для нас семестрової структури, обліку в аудиторних годинах при відсутності належних умов для високоінтенсивної самостійної роботи студентів на нову модульно-кредитну систему буде нелегко.

Але робити це доведеться всім, хто не захоче лишатися осторонь і намагатиметься розширити своїм студентам доступ в інші країни європейського вищоосвітнього простору. В Україні окремі університети (як Національний університет “Кієво-Могилянська академія”) вже мають певний досвід перших кроків на шляху “болонського процесу”. Справа лише в поширенні його на всі заклади університетського рівня.

Ще одне завдання для кожної країни – успішна реалізація діяльності національних інформаційних центрів з проблем академічного визнання та мобільності, які мають входити в Європейську мережу аналогічних інфоцентрів (так звана мережа NARIC/ENIC). Це порівняно нова для України інституція, яка повинна за короткий час нагромадити гігантську кількість інформації як про національну систему освіти, так і про всі вищі школи інших країн світу. Зрозуміло, що за умов соціально-економічної кризи Україні важко досягти швидкого прогресу в розбудові інформаційних структур, а тому виправданим буде об’єднання зусиль державних (Міністерство освіти і науки) і недержавних (Міжнародної кадрової академії та інших асоціацій приватних ВНЗ) структур. Варто зауважити, що і додаток до диплому, і створення національного інформаційного центру передбачено ще до Болонської декларації текстом Лісабонської конвенції про визнання дипломів вищої освіти в європейському регіоні (див. [8]).

Найскладніше завдання, виконання якого вимагатиме великого інтервалу часу, – введення двоступеневої вищої

освіти. Як показують наші чотири схеми, Франція має більшу кількість “сходинок” – три (лісанс – три роки навчання, метріз – 4 роки, дипломи поглибленого навчання – 5-6 років з моменту закінчення середньої школи). У Німеччині освіта, фактично, двоступенева, але перша стадія триває більше 4 років і дає “неповноцінний” диплом. І справа не лише в тому, щоб назвати заключний документ після першої стадії навчання в університеті “бакалаврським”, треба ще серйозно перебудувати всі програми навчання з одночасним поєднанням їх двох переваг – скороченням у часі й посиленням професійної складової.

Те ж саме стосується й Італії, населення якої важко переконати в тому, що “справжня” вища освіта може бути отримана не за чотири роки, а всього за три. Комфортно можуть почуватися лише британці, які вже років тридцять поступово інтенсифікують і старшу середню школу, і вищі заклади освіти, що й дало змогу (враховуючи малі витрати часу на вивчення іноземних мов) досягти хорошої якості бакалаврських дипломів навіть у випадку 6-семестрового (трирічного) навчання.

Прихильники поділу вищої освіти на два рівні – коротку і повну – з присудженням, відповідно, дипломів бакалавра і магістра, обґрунтовують цей крок тим, що таке значне скорочення вищої освіти дасть велику економію коштів бюджету і забезпечить вищою освітою не 15–20% молоді вікової групи 18–23 роки, а значно вищий відсоток. На цьому тлі другорядним видається зближення всіх інших систем вищої освіти з агло-американською, де поділ на ступені бакалавра і магістра досить чіткий і навіть виправданий (принаймні, історично).

Поглиблений аналіз показує, що тенденція до скорочення тривалості вищої освіти пов’язана зі зміною ринків праці, які не потребують молоді 16–20 років, а чекають більш зрілих осіб з дип-

ломами про вищу освіту, котрі володіють виразними здібностями до безперервного самонавчання. Досить відомий той факт, що ще з початку 1990-х років компанія “Форд” наймала лише осіб з дипломами бакалавра (і вище) на всі можливі в ній місця праці (включаючи охоронців та інший допоміжний персонал). Як засвідчив досвід США й багатьох інших країн, перехід від елітної вищої освіти з охопленням лише найбільш здібної молоді до класичного навчання, до якого залучаються дві третини юного покоління неминуче супроводжується потребою навчати і нездібних, і тих, хто аж ніяк не палає бажанням оволодівати змістом складних і довготривалих фундаментальних дисциплін. Саме цей кількісно розширений контингент і примушує всі розвинені країни застосовувати принаймні два заходи:

1) будувати неуніверситетські вищі школи з дуже професіоналізованими програмами навчання (чи створювати подібні відділення в університетах);

2) максимально скорочувати термін навчання на професіоналізованих програмах, орієнтуючись на практичну, а не на аналітичну діяльність підготовлених на них осіб.

Наслідком подібних процесів є все глибший поділ усієї системи вищої освіти на класично-академічний сектор з більш тривалими програмами навчання (4–5 років для бакалаврів і 5–6 – магістрів), і професіоналізований, де середня тривалість програм навчання на 1–2 роки менша. У першому присуджують дипломи типу “А” і скеровують їх володарів на науково-аналітичні види діяльності, у другому – типу “В”, що свідчать про підготовку фахівців, здатних негайно реагувати на події у прийнятті рішень на базі норм, статутів і приписів, а не після кількатижневих роздумів і наукових пошуків.

Очевидно, що персонал навчальних закладів обох типів – “А” і “В” має істотні відмінності. Природно, що різ-



ними є вимоги до них. На жаль, тільки в Україні, як і в частині інших країн, цей факт усвідомлений недостатньо, а тому критерії акредитації створені для всіх однакові. Вартість навчання відрізняється залежно від профілю підготовки і становить відмінність у 2–4 рази.

Без ризику помилитися, можна передбачити, що вимога готувати “всіх бакалаврів” за три роки ніколи не буде виконана, адже для медичних і фундаментально-наукових профілів за цей термін можна досягти щонайбільше першої стадії привласнення студентами теоретичних основ своєї майбутньої професії. Навряд чи Німеччина ризикне знизити виробничу компетентність своїх дипломованих фахівців й втратити звання найбільш успішної “інструментальної майстерні світу” на догоду прихильникам інтенсифікації навчального процесу й значного скорочення обсягу і термінів виконання програм. Більш імовірно, що вона і надалі вдосконалюватиме сектор університетів (сектор дипломів типу “А”) і сегмент вищих фахових шкіл (дипломи типу “В”), де програми і справді коротші, проте лише до певної раціональної межі.

На закінчення вкажемо, що найбільш позитивним аспектом “болонського процесу” стане освітнє зближення і згуртування країн Європейського Союзу й інших країн, які приєднуються до нього.

Йдеться не стільки про захист перед міфічними “загрозами з боку американського гегемонізму”, скільки про створення принципово нової атмосфери відкритості і співпраці всіх європейських країн у такій чутливій до націоналістичних проявів царині, якою є вища освіта. Реальна інтеграція Європи неможлива без певного рівня інтеграції освітніх систем та об’єднання всього потенціалу науково-викладацького персоналу вищих шкіл Європи.

Врешті-решт, суспільство майбутнього, найвиразніші паростки якого вочевидь знаходяться на європейському континенті (Данія та інші країни Скандинавії, Нідерланди, Швейцарія і т. д.), буде **суспільством тотального знання**.

1. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Доповідь Міністра освіти і науки В.Г. Кременя на II Всеукр. з’їзді працівників освіти 8.10.2001 р. // Освіта. – 11-17 жовтня 2001 р. – С. 6–8.
3. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті // Освіта України. – №29. – 18 липня 2001 р. – С. 4–6.
4. Вульфсон Б.Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XX и XXI вв. // Педагогика. – №10. – 2002. – С. 3–14.
5. Сбруева А. Болонський процес: пошуки шляхів підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти // Шлях освіти. – №1. – 2002. – С. 18–21.
6. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. – Суми: Ред. вид. відділ СДПУ, 1999. – 300 с.
7. Education at a Glance. OECD Indicators. – Paris, 2000. – 177 p.
8. Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. Lisbon 11.IV.1997. – Council of Europe, Strasbourg, 1998. – 300 p.

Надійшла до редакції 4.04.2003.