
РОЛЯК А.О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
кафедра іноземних мов,
Подільський державний
аграрно-технічний університет,
м. Кам'янець-Подільський

ЛОГІКА РЕФОРМУВАННЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ: ЕПОХА ЗНАНЬ

У статті представлено авторську періодизацію реформування університетської освіти в європейському просторі в сучасній епосі знань. Автором проаналізовано основні фази реформування європейської університетської освіти, виявлено особливості кожної з фаз, з'ясовано зовнішні та внутрішні фактори, що зумовили розвиток сучасних університетських реформ.

Ключові слова: періодизація, університетська освіта, реформування, європейський контекст, епоха знань

В статье представлена авторская периодизация университетского образования в европейском союзе в современной эпохе знаний. Автором проанализированы основные фазы реформирования европейского университетского образования, раскрыты особенности каждой фазы, исследованы внешние и внутренние факторы, которые повлияли на развитие современных реформ в университетском секторе.

Ключевые слова: периодизация, университетское образование, реформирование, европейский контекст, эпоха знаний.

The article deals with the author's periodization of the European university education reforms in the modern knowledge-based era. The author analyzes the main phase of the reform of European university education, reveals the features of each of the phases, grounds external and internal factors that led to the development of modern University reforms. Analyzing works of European scientists and university model

of higher education in European countries, working with university programs, curricula and documents we came to the conclusion that principles of university education modernization are not the same but rather similar in the whole European educational environment and in general they may be described as triple-phased process with the first phase of reforms proclaiming the equality in education in 1960-s, the second phase of global transformations in 1990-s and the third modern phase started with Bologna processes in 1999. All these phases of European university reforms are interrelated with each other and in the long run the new policy on university education has been formulated based on European triangle of knowledge embracing education, research and innovation. Nonetheless, there is growing evidence that the European university is in a transition phase in which the legitimacy of its mission, organization, functioning, foundation, ways of thought and resources are challenged and transformed.

Key words: *periodization, University education, reforming, the European context, the knowledge-based era.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Університет є однією з найміцніших соціальних структур у Європі. Нагадаємо, теперішня структура університету існує вже понад 900 років у добре відомих всім формах, з більш-менш тими ж самими функціями. Таким чином можна стверджувати, що маючи давню історію захисту від спроб зовнішнього впливу, університет, як структура продемонстрував відповідну динаміку інституційних змін, що дозволило йому підтримувати гнучкий і досить ефективний баланс між внутрішньою послідовністю дій і зовнішніми потребами. Цей баланс показав свою ефективність не лише у часи, коли університетське середовище було досить стабільним, але й також у ті періоди, коли соціальні функції та основні засади функціонування університетів підлягали різкій критиці.

Існує все більше свідчень того, що європейська університетська освіта знаходиться на перехідному етапі, в

якому «легітимність місії університету, його організації, функціонування, моральні основи, способи мислення та ресурси – все підлягає сумнівам і потребує змін» [7, с. 28]. Європейська вища освіта сьогодні знаходиться в очікуванні змін – більше ніж двадцять років цей освітній сектор знаходився під впливом цілей реформування як освіти в цілому, так і змін у державному секторі. Однак, з 1990-х років швидкість зазначених трансформацій значно прискорила, насамперед, внаслідок двох ключових євроінтеграційних ініціатив: Болонської декларації 1999 року, яка мала на меті створення Європейського простору вищої освіти до 2010 року і загальної Лісабонської стратегії 2000 року, створену для того, щоб до 2010 року зробити Європейську економіку знань найбільш конкурентоспроможною і динамічною в світі. У відповідь європейські університети ввели новий стиль управління, організації і менеджменту, який забезпечує новими інструментами для внутрішнього роз-

поділу ресурсів, оцінки й поліпшення якості та впровадження використання стандартів для надання освітніх послуг, професіоналізації практики і процедур адміністрування [1;5].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Аналізуючи нещодавно опубліковані політичні документи та пропозиції щодо освітніх реформ на європейському рівні, а саме роботи Олсена Дж.П., Кларка Б., Ділла Д.Д., Кока В., Маассена П., Шварца С., Вестергейдена Д.Ф. та ін., можна зробити висновок, що 20 років національних університетських реформ найчастіше інтерпретуються як незадовільні, а, отже, європейська система університетської освіти все ще потребує подальшої «модернізації» та змін.

Європейські університети розглядаються такими науковцями як С.Льєнковою, О. Ковальчук, Н. Селезневою, В. Шадриковим, Н. Теренєвою, Г. Шапоренковою, А. Загороднім, Ю. Захаровим, Л. Кайдаловою, К. Корсак, як основні освітні заклади, що потребують нагальних реформ для того, щоб використовувати повністю той потенціал, який в них історично закладений. І це відбувається не дивлячись на нещодавно проведені реформи.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Часто стверджують, що реформи у європейській вищій освіті засновані на універсальній і стандартизованій ідеї щодо модернізації університетів. Однак, мало вивчалися питання про те, як зовнішні потреби у освітніх змінах, а саме професійній підготовці, дослідженнях та інноваціях впливають на університети. У даній роботі визначаються три різні фази сучасних зовнішніх реформ, які разом обґрунтовують нові виклики щодо формування, розповсюдження та управління процеса-

ми акумулювання знань університетом.

Формулювання цілей. Основна мета статті – розробити періодизацію реформування університетської освіти в європейському просторі в сучасній епосі знань. Відповідно нами визначено наступні завдання: проаналізувати основні фази реформування європейської університетської освіти, виявити особливості кожної з фаз, з'ясувати зовнішні та внутрішні фактори, які зумовили розвиток сучасних університетських реформ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перші 20 років після Другої світової війни були досить стабільним періодом у відносинах між Європейським університетом і суспільством. Цей зв'язок можна інтерпретувати як пакт, прийнятний для всіх основних зацікавлених сторін. Відповідно, з національної точки зору, очікувалось, що основними функціями університетів будуть наступні: 1) формування і розповсюдження основних систем цінностей суспільства, 2) виокремлення еліти суспільства, 3) генерація нових знань, та 4) підготовка бюрократії [8]. Ці функції підлягали різкій критиці в період швидкого економічного зростання в 1950-х і початку 1960-х років. Перші сумніви з приводу надійності пакту виникли, коли університетська система в Європі почала стрімко зростати. У цей період у європейських країнах точилися дебати щодо університетів як основи всіх соціальних установ.

Суспільство наполягало на втіленні перспективи рівності в освіті для всіх соціальних груп населення та на створенні такої моделі університетської освіти, яка б видаляла елементи соціальної ієрархії. Зрештою, з'явилось поняття «масовості» («massification») вищої освіти, яке продемонструвало

протиріччя між бажаннями все більшої частини європейського населення отримати університетську освіту і однією з головних функцій університету – формування еліти суспільства (еліта, принаймні, не може бути масовою). Втілення ідеї масовості університетської підготовки призвело до зміни освітніх і дослідницьких функцій університету. Державна бюрократія стала не спроможною «поглинати» таку велику кількість випускників університетів. Крім того, дослідження все більше відокремлювались від «чистої науки», поєднуючись із потребами національної економіки.

Таким чином, спостерігаючи трансформацію першої функції університету від соціальної інституції до індустріальної, ми все ж відмітимо, що за європейським університетом залишилась функція генератора нових знань, технологій та інновацій, яка в даний час розглядається як першочергова [2].

Історичні розвідки свідчать про те, що підґрунтя для сучасного періоду трансформацій у вищій освіті Європи було закладено трьома тісно пов'язаними фазами реформування.

Перша фаза реформування університетської освіти співпадає з періодом 1960-х років, коли освітяни більшості Європейських країн виступили з ініціативою втілення перспективи рівності в освіті для всіх соціальних груп населення та створення такої моделі вищої освіти, яка б видаляла елементи соціальної ієрархії. Для цього статус університетів, які до кінця 50-х – 60-х років все ще залишались елітарними навчальними закладами, що “представляли далеку від широких мас наукову освітню культуру”, повинен був кардинально змінитись [4, с.212]. Наш аналіз доводить, що саме в цей час вперше у європейських країнах було висунуто ініціативу про перетворення

університетів на заклади нового типу, в яких буде поєднуватись академічна і професійна підготовка, активний науковий пошук та експериментальна перевірка отриманих знань. Наукові дослідження, що проводились європейськими педагогами у 60-х роках, стимулювали виникнення в освітній політиці більшості розвинених країн концепції “соціальної інтеграції” (social inclusion). Концепція передбачала розвиток трьох основних освітніх перспектив: 1) перспективи досягнення рівності в освіті; 2) перспективи включення в систему вищої освіти людей із спеціальними потребами; 3) перспективи рівних можливостей етнічних меншин отримувати освіту.

Відповідно, європейська університетська освіта в цей період стала більш демократичною. Всі, хто мав бажання займатись науково-дослідною діяльністю, могли отримувати академічну підготовку у стінах європейських університетів, а професійна підготовка спеціалістів у коледжах здобула рівень вищої освіти. В деяких країнах Європи, а саме у Німеччині, Бельгії, Великобританії, Данії, Франції, Норвегії, Швейцарії в середині 70-х років виникла бінарна система вищої освіти, в якій університетський сектор доповнювався значною кількістю професійних коледжів, що підпорядковувались єдиному комплексу законодавчих норм та пропонували середньострокові програми, після завершення яких майбутньому спеціалісту надавалась можливість працювати у відповідній професійній сфері.

Зростаюча кількість студентів вплинула на збільшення державного фінансування університетів. На передній план було поставлено питання щодо ефективності та якості освітніх послуг. В ряді країн в університетах введено режим самоуправління, який

поєднував деякі елементи державної моделі управління з ринковими принципами існування. Якщо раніше університетом керувала обмежена кількість призначених професорів, то тепер до органів управління європейських університетів стали обиратись в рівній кількості як викладачі, так і студенти [3].

Зазначалось, що нова перехідна модель управління університетами була ефективнішою ніж традиційна, зосереджена лише на державному контролі та академічно-колегіальному керівництві. Отже, основною ідеєю було зміцнити самоврядування в університетському секторі для того, щоб підвищити ефективність і швидкість реакції освітніх послуг на різноманітні потреби суспільства. Через конкуренцію, більшу інституційну автономію, університети стимулювали стати більш орієнтованими на потреби споживачів освітніх послуг.

Друга хвиля університетських реформ може розглядатись як прямий наслідок першої фази. В 90-х роках ХХ ст. потреба у радикальному оновленні змісту, форм та методів університетської підготовки призвела до глобальних трансформацій у системі європейської вищої освіти. Європейська співдружність почала усвідомлювати, що університети вже не можуть бути лише «посередниками» між науково-просвітницькою діяльністю і виробництвом, вони є одним з ключових складових економіки знань.

Протягом 90-х років ХХ ст. розвиток держав, що орієнтуються на ринкові відносини спонукав до посилення впливу державного регулювання на університетську освіту. Нові моделі регулювання роботи університетів включали загальне фінансування та багаторічні угоди або контракти з окремими вищими навчальними закладами. По

суті, уряди багатьох європейських держав не зняли з себе відповідальності за ефективне функціонування власних систем вищої освіти. Натомість було оголошено новий пошук систем контролю за якістю знань та управління університетами на основі отриманих результатів.

У деяких європейських країнах, Скандинавських, зокрема, доволі гостро постало питання отримати державний контроль над університетською освітою. Так, наприклад, 1996 рік характеризується тим, що децентралізована система педагогічної освіти Данії починає рухатись до більш централізованого управління. У цей період створюються нові типи проміжних керівних органів та установ – часто з метою підвищення та контролю якості освітніх послуг або зміцнення стратегічного потенціалу вищих навчальних закладів. Як наслідок, виникають гібридні форми управління університетами та багаторівнева система врядування. У Данії та Швеції кожній освітній програмі Міністерство освіти призначають рецензента (reviewer), а кожний предмет, що вивчається майбутнім спеціалістом в університеті має окремого консультанта (chairman). Всі рецензенти і консультанти об'єднуються у Професійну Раду (Professional Council), яка працює в університетській системі з ціллю “підвищення рівня професійної підготовки спеціалістів” [5].

Європейські освітні закони 1997-1998 рр. наголошували на досягненні більш тісного зв'язку та інтеграції між трьома основними елементами університетської освіти: предметними знаннями, теорією та практикою. В урядових наказах говорилося про те, що “історичні зв'язки університетів з виробництвом в умовах активізації інтеграційних процесів, переходять

на якісно новий рівень – систему рівноправного партнерства” [9, с.62]. Ідея “рівноправного партнерства” полягає в тому, що університети разом із закладами, де проводиться студентська практика, виконують роль провідних закладів у професійному становленні майбутнього спеціаліста. Як зазначається в законах, система партнерства вищого навчального закладу і виробництва включає в себе відповідальність: 1) за розробку загальних програм підготовки спеціалістів та програм підвищення кваліфікації; 2) за складання методик викладання спеціалізованих дисциплін та методик перевірки знань студентів; 3) за узгодження структури та змісту виробничої практики; 4) за організацію загальної перевірки кінцевих результатів професійної підготовки [7].

У роботу зі студентами, майбутніми спеціалістами залучаються як викладачі університетів, так і відповідальні наставники на виробництві. Для університетських студентів пропонуються так звані “вступні схеми”, згідно з якими практиканти прикріплюються до наставників-менторів, які протягом року допомагають майбутньому спеціалісту подолати труднощі вступного періоду до професії. Для практикантів та молодих спеціалістів у скандинавських країнах вступний період під наглядом та керівництвом наставника продовжується два роки. Ідея поєднання теоретичного навчання майбутнього спеціаліста з практичною підготовкою у професійному середовищі виноситься в число першочергових завдань на шляху до створення сучасної системи неперервної вищої освіти.

Третю фазу університетських реформ започатковано Болонською декларацією 1999 року, основною метою якої було: 1) створення європейського

простору вищої освіти і запровадження європейської освіти у світі; 2) формування єдиного ринку праці вищої кваліфікації у Європі; 3) забезпечення мобільності студентів і викладачів; 4) прийняття загальноєвропейської ступеневої системи вищої освіти [8]. Амбітні цілі Болонської декларації й Лісабонської стратегії про створення «Європейського освітнього простору» до 2010 року та розвиток Європи як фортеці нової економіки знань, зробили процес контролю за вищими навчальними закладами, університетами зокрема, набагато складнішим, усунувши межі між формальним і неформальним впливом регуляторних структур в управлінні вищими навчальними закладами.

Проаналізуємо Лісабонську стратегію з точки зору її впливу на розвиток третьої, сучасної, фази університетських реформ у Європі. Визначаючи основну парадигму освітньої та наукової політики Європи, Лісабонський саміт зробив принаймні три речі: по-перше - посилив роль науково-дослідної діяльності для економічної конкурентоспроможності та зростання; по-друге - підкреслив роль освіти як основного фактору ринку праці, а також вирішального чинника соціальної єдності; по-третє - зацентрував на загальноєвропейських проблемах і пріоритетах, не наголошуючи при цьому на національній різноманітності європейських систем освіти та досліджень [1, §27].

У сформульованому «лісабонському трикутнику» зайнятості, росту та соціальної згуртованості, наукове дослідження є першочерговою ланкою будь-якої економічної стратегії, а освіта – це головний елемент соціальної, економічної та ринкової політики. Порядком денний лісабонської стратегії можна розглядати як втілення загальної мо-

делі соціально економічної політики, або «світового сценарію», з акцентом на науково-обґрунтованих інноваціях як рушійних силах економічного розвитку й освіти як необхідній інвестиції в людський капітал. Таким чином, з практично-політичної точки зору Лісабонська стратегія окреслює шляхи, якими освіта та дослідження як політичні сфери визначаються та окреслюються в дискурсі економіки знань. А, отже, масштаби університетських реформ повинні значно розширитись. І, оскільки, попередня фаза університетських реформ у Європі зосереджувалась на підвищенні ефективності та якості освітніх і дослідницьких послуг, то на сучасному етапі ми говоримо про інтеграцію інноваційної складової та зв'язок між освітою, дослідницькою складовою та інноваціями.

Як підкреслювалось Європейською Комісією: «Європа повинна підсилити три полюси у трикутнику знань: освіту, дослідження та інновації» [2, с. 152]. Вважається, власне такий зв'язок між освітою, дослідженнями та інноваціями зможе перетворити Європу у простір, де дослідницькі ідеї та досягнення науки будуть успішно втілюватись

у комерційних розробках і технологіях. Для цього університетська система потребує «базово-галузових» реформ організації, управління, фінансування та контролю [3].

Висновки. На сучасному етапі розвиток освіти будь-якої країни має сильний територіальний вимір а, отже, національних цілей можна досягти лише реалізуючи основний потенціал складових субнаціональних одиниць і саме у цьому випадку університети розглядаються як рушійні сили майбутніх регіональних змін. Тому, сучасна фаза університетських реформ повинна містити наступні елементи: зменшення впливу уряду, розширення інституційної автономії та самоврядування, збільшення приватних інвестицій, налагодження партнерських відносин з промисловістю, підвищення мобільності студентів та персоналу. Стосовно університетської освіти, домінуючим терміном у європейському просторі є термін «модернізація», причому, як економічних функцій вищої професійної підготовки, так і необхідної адаптації до економічних і технологічних змін, інновації, ефективності, практичного застосування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Eurydice. *Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards*. – 2000. – European Commission (DG Education and Culture). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eurydice.org/Documents/ref20/en/Frame-Set.htm>.
2. Eurydice. *Focus on the structure of higher education in Europe 2006/07 National trends in the Bologna process*. – 2005. – Brussels: Eurydice. – 352 p.
3. *Higher education policy; An international comparative perspective* / L. Goedegebuure, F. Kaiser, P. Maassen et al [Eds.] – 1994. – Oxford: Pergamon Press. – 246 p.
4. Krejsler J. *Discursive Battles about The Meaning of University: the case of Danish university reform and its academics* / J. Krejsler // *European Educational Research Journal*. – 2006. – Vol.5. – №3 – 4. – P.210 – 220.

5. Larsen I.M., Maassen P., Stensaker B. *Four Basic Dilemmas in University Governance Reform* / Ingvild M. Larsen, Peter Maassen and Bjørn Stensaker // *Higher Education Management and Policy*. – 2009. – Vol. 21/3. – P.41 – 58.
6. Meyer J. W. *Globalization – Sources and effects on national states and societies*. *International Sociology* / J. W. Meyer. – 2000. – Vol.15(2). – P. 233–248
7. Olsen, J. P., & Maassen, P. *European debates on the knowledge institution: The modernization of the university at the European level*. – 2007 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.arena.uio.no>
8. *Reform of Higher Education in Europe* / D.F. Westerheijden, J. Enders, H.F. de Boer [Eds.]. – 2011. – Dordrecht: Springer. – 191 p.
9. *University dynamics and European integration* / Peter Maassen & Johan P. Olsen[Eds.]. – 2007. – Dordrecht: Springer. – 248 p.