



УДК 387(430)«19-20»

НІМЕЦЬКИЙ ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ РЕФОРМ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Тетяна Зданюк

Статтю присвячено проблемам практичної реалізації освітніх реформ у німецькій вищій школі після приєднання країни до Болонського процесу. Висвітлено зроблені у цьому напрямку кроки, узагальнено здійснені організаційні і змістовні перебудови, проаналізовано висловлені критичні міркування.

Ключові слова: реформа, вища освіта, Німеччина, Болонський процес.

Вступ України до Болонського процесу, прийняття зобов'язань щодо трансформації діючої в Україні системи вищої освіти з метою створення спільного Європейського простору вищої освіти об'єктивують посилення спільних рис у розвитку вищої освіти у європейських країнах. Відповідно, вивчення досвіду реформування вищої освіти у Німеччині кінця ХХ ст. дає змогу узагальнити зміни і тенденції у розвитку вишів, виявити прогресивні ідеї німецького науково-практичного досвіду розвитку цієї освітньої сфери та визначити перспективи модернізації університетської освіти в Україні в сучасних умовах.

Метою статті є висвітлення практичного досвіду Німеччини у ході реалізації освітніх реформ вищої школи.

Вивчення науково-педагогічних джерел показує, що після воз'єднання двох німецьких держав – НДР і ФРН – трансформаційні процеси у вищій освіті Німеччини були підґрунтям долучення держави до Болонського процесу. На це вказують, зокрема, критичні та аналітичні коментарі, що містяться у працях таких освітян-практиків і науковців, як К. Аллербек (K. Allerbeck), Х. Фюр (Ch. Führ), Д. Симон (D. Simon), П. Глотц (P. Glotz), К. Хюфнер (K. Hüfner), Б. Кем (B. Kehm), які вважають, що університетська освіта ФРН перебуває у стані кризи, вказують на низький рівень управління та якості підготовки студентів і науково-дослідної роботи, зменшення і недостатнє фінансування з огляду на чисельне зростання студентської молоді, обмеженість доступу до навчання в університетах молоді з сімей іммігрантів. Крім того, заходи із стандартизації у сфері вищої освіти, акцент на підвищенні якості університетської освіти та конкурентоспроможності підготовлених фахівців, відмова від жорстких схем фінансування і контролю витрат коштів, новий розподіл відповідальності між урядами земель і керівництвом університетів, поступове введення дипломів бакалавра і магістра тощо стали чинниками, що зумовили логіку приєднання країни до Болонського процесу.

Першим кроком на цьому шляху стало підписання Німеччиною разом з іншими країнами (Франція, Італія, Великобританія) Сорбонської декларації в травні 1998 року [1]. Другим кроком для Німеччини стало підписання у червні



1999 року вже у складі 29 європейських країн Болонської декларації про створення до 2010 року єдиного європейського простору вищої освіти [2]. Основні ідеї декларації виходили із Сорбонської декларації та Великої хартії університетів – Magna Charta Universitatum (Болонья, 1988 рік), підписаної 430 ректорами європейських університетів. Цей документ окреслив фундаментальні принципи, якими мають керуватись університети, щоб забезпечити розвиток освіти та інноваційний рух у світі, який швидко змінюється. Метою документа стало визначення найважливіших цінностей університетських традицій і сприяння тісним зв'язкам між університетами Європи [2].

Російський дослідник Я. Беккер характеризує стан навчання в університетах Німеччини перед вступом до Болонського процесу так: більшість закладів фінансувалися переважно з бюджетів федеральних земель; переважав повний п'ятирічний цикл навчання (хоча на деяких спеціальностях тривалість навчання становила 11-14 семестрів) без поділу на ступені навчання; відповідальність за контроль якості навчання несли міністерства освіти і науки земель; провідними інструментами контролю якості навчання були:

- 1) загальне для всіх земель «Рамкове положення про проведення іспитів»;
- 2) затвердження земельними міністерствами статутів університетів і університетських положень про проведення іспитів; надмірна уніфікованість навчальних програм, консерватизм та «негнучкість» університетів, що заважали швидко реагувати на запити суспільства та розвиток науки [3]. До того ж, фактично відмерла система матеріальної підтримки студентів (BAfoG).

Тож Німеччина в числі перших приступила до реалізації прийнятих інтеграційних рішень. До цього долучилися навчальні заклади, Федеральні землі та федеральний уряд. Так, 20 серпня 1998 року було прийнято четверту редакцію «Рамкового закону про вищу освіту» (HRG), що заклав основи реформування та регуляції системи університетської освіти. Услід за ним були прийняті законодавчі акти, що деталізували закріплені у законі положення.

Цими документами було визначено загальні основи організації навчальних курсів на здобуття кваліфікаційних рівнів бакалавра і магістра, терміни навчання (загальні для студентів усіх спеціальностей), норми переходу від одного ступеня навчання до іншого, загальну змістовну спрямованість навчальних курсів (теоретично та практично орієнтовані); зіставлення нових і «традиційних» освітніх ступенів; заходи із запровадження акредитації для оцінки якості освіти і забезпечення освітніх стандартів (організація акредитаційної ради та акредитаційних агентств); регламентація переходу до модульної організації навчання (за відсутності нормативних одноманітних правил організації модулів, гнучке планування і побудова модульних курсів навчання).

Пріоритетною метою реформування було визнано перехід до двоступеневої системи навчання в університетах, приведення традиційної німецької структури ступенів у відповідність до міжнародної практики (введення нових для ФРН наукових ступенів бакалавра та магістра; визначення тривалості навчання для бакалавріата (3-4 роки) для магістратури (1-2 роки).

На початковому етапі реформи, як свідчить вивчення нормативних документів, університетам було надано право вибору у підготовці студентів як за «класичним» для Німеччини зразком (Diplom, Magister Artium,



Staatsexamen), так і за новою європейською моделлю (Bachelor-Master). Тому в німецьких університетах було вирішено, що до 2010 року у країні паралельно співіснують дві моделі університетського навчання: нова дворівнева система «бакалавр-магістр» (Bachelor-Master), а також традиційні німецькі освітні програми з отриманням диплома спеціаліста (Diplom) або магістра (Magister Artium) та складанням державного іспиту (Staatsexamen) [4].

Згідно з традиційною системою навчання у Німеччині ті, хто закінчував університет, мали змогу продовжити навчання на здобуття наукового ступеня доктора. Утім офіційні документи Болонського процесу внесли певну невизначеність у це питання. Оскільки в них зазначалося, що другий цикл підготовки у вищій освіті мав вести до отримання ступеня магістра або й доктора [2].

Відповідно до Рамкового закону про вищу освіту в країні існували усталені традиції здобуття докторського ступеня. Аналіз законодавства різних земель щодо докторантури свідчить про те, що землі по-різному оцінювали статус дослідників-докторантів і їхнє місце в університеті. Утім усюди було визнано, що докторський ступінь повинен присуджуватися за самостійні глибокі наукові дослідження за наслідками захисту дисертації та усного іспиту.

Рішеннями Болонської декларації було передбачено, що термін навчання в аспірантурі мав становити 3–4 роки з відривом від виробництва. Питання про тривалість навчання, за свідченням дослідниці Д. Гут, було для Німеччини особливо актуальним, оскільки середній вік учених на момент завершення аспірантури тут становив 33 роки. І, незважаючи на те, що у нормативних документах більшості університетів було визначено тривалість докторантури саме 3–4 роки, насправді отримання докторського ступеня могло сягати 7–10 років. Так, Д. Гут наводить дані, що у 1999 р. 20 % респондентів визнали, що їхній термін перебування у докторантурі становив 7 років [5].

Утім для того, щоб посилити конкурентоспроможність Німеччини, розширити можливості залучення як вітчизняних, так і зарубіжних докторантів і задовольнити збільшувану потребу ринку праці в учених з докторським ступенем, ще у 1990 році Німецьке науково-дослідне товариство (DFG) заснувало групи підготовки дослідників (RTG). У цих групах докторанти могли проводити власні дослідження і готувати дисертації. З часом почали з'являтися інші аналогічні аспірантські та науково-дослідні школи. Найвідомішим прикладом були Міжнародні дослідницькі школи Макса Планка, школи Аспірантів Нижньої Саксонії та Міжнародна післядипломна програма (IPP), аспірантська програма Німецької служби академічного обміну (DAAD), яку фінансувало федеральне міністерство освіти і досліджень. Міжнародна післядипломна програма охоплювала 50 програм у 37 університетах країни [5].

Як зазначено у Болонській декларації, нова ступенева система підготовки бакалаврів та магістрів вимагала введення акредитації, що також було запроваджено у Німеччині. До початку Болонського процесу у Німеччині не існувало жодних зовнішніх контролюючих інстанцій, які б оцінювали зміст і якість надання вищої освіти у навчальних закладах країни та проводили б їх акредитацію. Змінилася ситуація лише, як свідчить дослідження, після переходу на ступеневу систему підготовки бакалаврів та магістрів та впровадження механізму акредитації. Для забезпечення гарантії якості викладання і навчання та вдосконалення «прозорості» освітніх програм Постійна конференція Міністрів освіти і культури земель спільно з



Конференцією ректорів університетів утворила Акредитаційну раду. Акредитація освітніх програм і університетів здійснювалася незалежними агентствами, на котрі покладалося завдання проводити процедуру акредитації нових напрямів навчання і ухвалювати рішення про акредитацію або відмову у ній. Однак вимоги про єдині державні або земельні стандарти висунуто не було. Навіть наголошувалося, що децентралізація є необхідною умовою розвитку і диверсифікації університетської освіти [6].

Для визнання дипломів про вищу освіту на міжнародному рівні Європейською Комісією, Радою Європи і ЮНЕСКО було розроблено «Додаток до диплома» (Diploma Supplement) з тим, щоб підвищити міжнародну прозорість, академічне і професійне визнання кваліфікацій (дипломів, наукових ступенів, сертифікатів) [7]. Впровадження Додатка до диплома в німецьких університетах мало стати важливим кроком, складовою модернізації сфери вищої освіти країни згідно з рішеннями Болонського процесу, забезпечуючи прозорість системи вищої освіти, погоджуючи динамічні зміни кваліфікацій, забезпечуючи чіткість, ясність та інформаційну обґрунтованість суджень щодо кваліфікації випускників і студентів, сприяючи мобільності студентів, доступності і неперервності навчання упродовж усього життя.

Вивчення педагогічних видань дозволяє стверджувати, що рішення, пов'язані з Болонським процесом, викликали критику і суперечки як серед студентів, так і серед представників університетської еліти. Так, відоме німецьке періодичне видання Deutsche Welle повідомляло про професора теології університету міста Майнц Маріуса Райзера, який припинив свою викладацьку діяльність і відмовився від університетської кар'єри після переходу німецьких університетів на роботу за Болонською системою освіти. В інтерв'ю Deutsche Welle він різко критикував нову модель освіти і роз'яснював її недоліки. «Болонський процес, – вказував професор, – означає для мене кінець академічної свободи. Мета нової системи – це передача студентам відфільтрованої інформації, засвоєння якої згодом суворо оцінюється. Студенти перебувають у постійному стресі, їм доводиться складати вдвіть більше іспитів, ніж їхнім попередникам. Отримані знання при цьому зорієнтовані на ринок і потреби економіки. Все побудовано на обмеженні і контролі. Розвиток здатності мислити самостійно новою освітньою системою абсолютно не передбачений. Ми зробили крок з крайності в крайність: від надлишку свободи до її повної відсутності» [8].

Критичні міркування лунали і з боку студентів. У першу чергу студенти прагнули більшої академічної свободи. За словами студентів, «легенди про вісім доповідей на тиждень і безсонні ночі за написанням курсових робіт із введенням нової системи стають жорстокою реальністю». В університетах Німеччини, які здавна славилися великою академічною свободою студентів, з'явилося навіть нове поняття – «магістерський стрес». Студентка магістрату Ессенського університету Юдіт Блазковські (Judith Blaszkowski) зі смутком розповідала про його симптоми: «У цьому семестрі мені треба написати дві курсові роботи. Проблема в тому, що я ще за минулий семестр роботу не дописала. Виходить, що у мене три курсові у цьому семестрі. Я нічого не встигаю!» [9].

Студенти вказували, що «по суті, програми за старою навчальною системою утиснули в коротші часові межі. У результаті для особистої



самореалізації, вільного вибору предметів, проведення семестру з обміну або практики просто не залишається часу». Поряд з критикою вони вносили і певні пропозиції: «Виправити ситуацію можна, полегшивши навчальну програму, а саме: замість деяких семінарів і лекцій варто включити практику і проведення семестру з обміну в іноземному вищому навчальному закладі. Також необхідно краще структурувати навчальні плани, щоб студентам із різних університетів їх було простіше зіставляти» [9].

Водночас спільне дослідження науковців Т. Монастирської та А. Нассеї свідчить, що поряд з опонентами ширилися ряди прихильників інноваційних змін, які більш оптимістично дивилися у майбутнє Болонського процесу, особливо щодо створення освітньої системи високої мобільності, більш відкритої і конкурентоспроможної [10]. На більш практичному рівні прихильники процесу відзначали як позитивне: молодший вік випускників вищих навчальних закладів, гнучку траєкторію навчання, переробку навчальних планів з орієнтацією на новітні наукові дані і потреби, розвиток взаєморозуміння між молодими європейцями і набуття цінного міжкультурного досвіду під час перебування у різних країнах.

Отже, підведення підсумків ходу реформи вищої освіти у Німеччині наприкінці ХХ ст. дає підстави встановити, що країна активно залучилася до перетворень, пов'язаних із входженням у Болонський процес і створенням Європейського простору вищої освіти. Головними ознаками реформування вищої освіти у цей період стали: перехід на двоступеневу систему підготовки бакалаврів та магістрів, введення процедури акредитації університетів, акредитації якості університетської освіти, впровадження нових термінів навчання, модернізація змісту навчання з метою забезпечення зіставності якості освіти та кваліфікації, введення додатка до диплома, сприяння мобільності студентів.

Список використаних джерел:

1. Сорбонська декларація [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf.
 2. Формирование общеевропейского пространства высшего образования: коммюнике Конференции министров высшего образования (Берлин, 19 сент. 2003 г.). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.bologna-berlin2003.de/pdf/Comunique1.pdf.
 3. Беккер Я. «Евростандарт» германского высшего образования / Я. Беккер // Высшее образование в России. – 2006. – № 10. – С. 131–140.
 4. Hochschulrahmengesetz: i.d.F. v. 15. Dezember 1990 / Hochschul-Informations-System GmbH. – Hannover, 1991. – 157 s.
 5. Гут Дж. Болонский процесс: влияние реформ высшего образования на структуру и организацию программ докторантуры в Германии / Джессика Гут // Вища школа. – 2007. – № 3. – С. 85–94.
 6. Akkreditierte Studiengänge: Zentrale Datenbank – Statistik [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.akkreditierungsrat.de.
 7. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.bologna-berlin2003.de/de/main_documents/index.htm.
 8. Немецкий профессор: Болонский процесс – академический «Апокалипсис» [Електронний ресурс] // Deutsche Welle. – Режим доступу: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,424674984,00.html>.
 9. Нелюбин М. Студенчество Германии: условия жизни после реформы [Електронний ресурс] / Максим Нелюбин // Deutsche Welle, 2004. Режим доступу: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,2144,1238552,00.htm>.
 10. Монастырская Т. Реализация идей Болонского процесса в Германии: дискуссии и реальность / Т. Монастырская, А. Нассеи // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 4. – С. 10–13.
-
-