

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Ірина Бірюкова

РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ В СВІТІ ЄВРОПЕІЗАЦІЇ

В статті аналізуються етапи реформування вищої освіти Німеччини до та після об'єднання. Розглядаються деякі етапи реалізації та реформування програми «Освіта та підготовка 2020».

Ключові слова: європейська освітня політика, модернізація освіти, вищі фахові школи, якість освіти.

Європейський союз має довгу та непросту історію своєї участі в розвитку системи освіти. До 2000 року існували значні перешкоди для формування загальної європейської освітньої політики. Перш за все була відсутня відповідна правова основа. Тільки після включення в Маастріхський договір статті про освіту (ст. 149–150 Договору ЄС) співспілка отримала обмежені повноваження в цій сфері, при цьому відповідальність за зміст та реалізацію освітньої політики залишилися за державами. Діяльність співспілки була обмежена підтримкою та доповненням дій національних держав. Розбіжності в рівнях розвитку систем освіти держав-членів, змісту Європейського союзу освітньої політики й нормативно-правових баз теж не сприяли розбудові єдиного європейського освітнього простору. Крім того, незважаючи на активізацію діяльності в області освіти на європейському рівні, держави-члени та їх громадяни негативно відносилися до поширення повноважень ЄС в даній сфері, передбачаючи загрозу в збереженні культурного розмаїття Європи. До того ж, освітня політика, можливо, є останнім з державних інструментів для формування ідентичності, політичної соціалізації, забезпечення демократичної стабільності та економічного процвітання. На початку нового тисячоліття система освіти та деякі досягнення в області європейської освітньої політики опинилися під тиском та впливом процесів глобалізації та інтернаціоналізації, які захватили всі сфери діяльності людини по всьому світу та викликали: необхідність звернення до нових форм керування, які б посилили здібність національних держав діяти без скорочення автономії прийняття рішень на національному рівні [1, с. 486]; розвиток самого ЄС з побудовою внутрішнього ринку, створенням валютного союзу та поступовим розширенням суспільства, що супроводжувалося побудовою нового правового порядку; розвиток ролі освіти в реалізації інтеграційних процесів в ЄС; розвиток самої системи освіти в ЄС, яка переживала кризу через погані показники (європейська стратегія зайнятості почала активно торкатися сфери освітньої по-

літики, розглядаючи її як політичне знаряддя в сфері ринку труда та впливаючи на ключові сфери в області освіти, особливо в сфері стратегії навчання протягом всього життя); та розуміння з боку національних та європейських інститутів того, що існуюча практика співробітництва себе вичерпала [2].

Сьогодні ми бачимо, що жоден з запропонованих за останні сорок років напрямів модернізації освіти в Німеччині не було реалізовано повністю. Всі урядові освітянські ініціативи мали політичний характер та переслідували політичні цілі. Освітньо-науковий комплекс Німеччини майже всю другу половину ХХ ст. був штучно поділений на «капіталістичний» у ФРН, де вищу освіту розглядали як чинник соціалізації, культурного зростання, не обмежуючи контингент студентів та «соціалістичний» в НДР, де планова економіка зумовлювала норми прийому, які визначалися кількістю місць праці. Проте однаково важливим вважали розвиток вищої освіти як головного засобу підготовки кадрів вищої кваліфікації.

В 70-ті роки освітянська політика та, відповідно, реформа освіти в Німеччині здійснювалася під лозунгом: «Ми бажаємо більше демократії». Своє відображення ця теза знайшла в висловлюваннях Г. Піхта про необхідність формування розумового потенціалу («резерву талантів») з усіх верств населення та створення однакових освітянських шансів для кожного. Для цього було необхідно спланувати та здійснити модернізацію вищої освіти. Зокрема було запропоновано об'єднати в єдине ціле окремі види закладів – університети, теологічні семінарії, педагогічні інститути та «вищі фахові школи». Нові заклади реформатори назвали «об'єднані вищі школи». Метою реформ було розширення доступу до вищої освіти, полегшення мобільності студентів через надання можливості руху всередині одного закладу, удосконалення програм навчання шляхом створення нових взаємопов'язаних інтегративних курсів, організація «комбінованих» факультетів, здійснення міждисциплінарних наукових досліджень об'єднанням у робочі групи представників багатьох наук тощо. Інша концепція об'єднання вищої школи передбачала поширення переваг університетів берлінського типу (поєднання навчального процесу з науковими дослідженнями) на всі вищі навчальні заклади за одночасного зменшення надмірної теоретичності навчання в університетах і надання йому прикладних ознак. Інші надавали перевагу інтегративним закладам з поглибленою професійною спрямованістю, що мають насамперед дешеві і короткі цикли освіти, а довші, з елементами залучення до наукової роботи, залишаться тільки для найздібніших студентів. Очікуваних досягнень не сталося та концепція розвитку через «загальноосвітність» була змінена на «диференціацію у вищій освіті», а незалежність окремих типів закладів лише посилилася.

Важливими факторами, що визначали направленість освітянської політики у ФРН на початку 90-х років були участь в утворенні та діяльності Європейського союзу, орієнтація на європейські цінності, формування

нового погляду на розвиток здібностей мислити масштабніше, категоріями європейця, вивчення спадщини загальноєвропейської культури. Об'єднання Німеччини в 1990 р. виявилось не тільки найважливішим стимулом, але й головним підґрунтям для розробки нової стратегічної програми у подальшому розвитку загальнонімецької освіти та створенню єдиного загальноосвітнього простору [3]. Загальною метою Західної та Східної Німеччини стала побудова єдиної демократичної держави, національна інтеграція, що спрямована на подолання економічних, політичних, соціальних, ідеологічних, психологічних та освітянських диспропорцій на старих та нових землях. Програма передбачала перехід східних земель на західнонімецькі освітянські стандарти. У зв'язку з прийняттям на нових землях моделі освіти ФРН пристосування до нових ідеологічних, соціальних, моральних та освітянських цінностей було дуже складним в тому числі через відмову від 40-річного досвіду соціалістичної системи освіти, яка була за низкою параметрів більш демократичною, а також через великі економічні витрати на поєднання Німеччини за рахунок скорочення соціальних програм [4]. Значні фінансові витрати на здійснення стратегічної програми по інтеграції старих та нових земель були значною мірою тією причиною, що відхилила нову освітянську реформу, яка готувалася ще з кінця 1980-х рр. Паралельно розгорнулася дискусія теоретиків, які вважали злиття ФРН та НДР зручним для формулювання нових можливих цілей і пропозицій реформ: змінити традиційне державне підпорядкування вищих навчальних закладів, внести ринкові елементи та розширити приватний сектор вищої освіти тощо.

Реформування вищої школи ФРН у 70–80-х роках мали своїм результатом утвердження бінарної структури вищої освіти з посиленням та розширенням кожної частини. Час від часу між різними типами ВНЗ виникали протиріччя: це відображає збереження в німецькому суспільстві розриву в престижності університетів та вищих фахових шкіл, кваліфікації та оплати професорів, їхньої наукової діяльності, виняткового права лише університетів на присудження звання доктора т. ін. Та надання однакового статусу всім ВНЗ не могло вирішити цю проблему. Дотепер вищі фахові школи не мають права присвоювати докторські ступені на рівні університетів. Постійна тема дискусій стосувалася також розподілу фінансування наукових досліджень: розрив у фінансових можливостях університетів та вищих фахових шкіл дуже обмежує наукові дослідження останніх.

5 листопада 1997 р. на Берлінському освітянському форумі президент Німеччини Р. Герцог виступив з промовою «Прорив в області освітянської політики», що відкрила дорогу новій політиці в сфері освіти. В якості пріоритетів реформування та модернізації системи освіти були запропоновані: ціннісні орієнтації, практична направленість, інтернаціоналізація та інтеграція, різноманітність форм, конкуренція, тривалість навчання. Говорячи про необхідність радикальних змін поглядів, Р. Герцог сфор-

мулював тезу про «імпульс», який німецьке суспільство може та повинно дати своїй системі освіти. Цю систему він оцінив як одну з провідних у світі, підкреслив, що її необхідно розвивати та «зробити її моделлю освіти XXI сторіччя» [5, с. 87]. Європейські політичні, економічні та освітньо-культурні події дали безліч доказів того, що німці, створивши систему вищих фахових шкіл, стали винахідниками ще і кваліфікації дипломів: типу А (академічний) і вищий професійний диплом типу Б (професійноорієнтований), для здобуття якого потребується коротший термін та програма навчання. Болонський процес, спрямований на гармонізацію європейської університетської освіти, узгодження структури дипломів за моделлю «бакалавр» і «магістр», стосується лише університетів, навчання в яких, як відомо, дає право на отримання диплому типу «А», та не стосується закладів, які присуджують дипломи типу «В». Німеччина реформує свою систему поволі, проте не намагається поспішати з запозиченням заокеанських освітніх та політичних взірців.

У 2003 р. почалася перша реформа освіти в об'єднаній Німеччині. Загальнонаціональним документом можна вважати рекомендації Конференції міністрів освіти, які запропонували серед іншого «підвищення професіоналізму педагогів», особливо їх методичних та діагностичних компетенцій. До найважливіших цілей, зазначених у Спільній заяві «Європейський простір ВНЗ», яку було прийнято у Болоньї 19.06.1999 р. належить якість освіти. На одному із засідань на конференції ректорів ВНЗ освіти, яка відбулася в кінці січня 2004 р. в Гейдельберзі, викладачі ВНЗ, науковці та підприємці дійшли висновку, що профіль німецького вищого навчального закладу у подальші роки має значно змінитися. Викладачі ВНЗ повинні дбати про майбутнє своїх студентів та готувати їх до професійного життя. Болонський процес характеризує новий тип педагога як «From the sage on the stage to the guide on the side»: від мудреця на сцені до стороннього керівника та порадики. Цікавою в цьому сенсі є Гейдельбергська модель ключових кваліфікацій Дітмара Кура. Ключові кваліфікації (компетенції) – це ті головні особистісні якості, які потрібні людині, щоб упоратися з сучасними й майбутніми вимогами в її повсякденному приватному і професійному житті. Ключові кваліфікації, на думку зав. відділом освітньої політики фірми Сіменс доктора Ф. Бекера, відчиняють двері на верхні поверхи кар'єри, і здобуття їх належить до процесу навчання протягом всього життя. Д. Кур розглядає ключові компетенції як компетентності формування особистості. Тобто викладачі не повинні бути передавачами знань, а мають навчити, як їх досягти. Студенти з свого боку повинні налаштуватися на краще сприйняття організації уроку. Вони не повинні бути пасивними споживачами, а й активно співпрацювати для досягнення мети. Тобто ключові компетенції розглядаються як уміння застосовувати їх [6, с. 11]. Такої ж думки і доктор Х. Кнауф, яка теж вважає, що студенти повинні змінити

свою роль споживачів на активних творців навчального процесу. Активна творчість виражається в співпраці у малих групах (підготовка та виступи з рефератами, дискутування один з одним, самостійне виконання малих та великих проектних робіт, презентація цих робіт). Активна творчість студентів сприяє розвитку ключових компетенцій, а засвоєння цих компетенцій може відбуватися під час звичайних навчальних занять. За думкою Х. Кнауф, тенденція розвитку ключових кваліфікацій у ВНЗ Німеччини зростатиме та замінить увесь вузівський ландшафт [7, с. 19]. Професор В. Веблер з німецького м. Белефельд на своїх семінарах для доцентів вищих навчальних закладів закликає своїх колег спонукати студентів до самостійного ефективного навчання шляхом пробудження зацікавленості, сприяння розвитку їх допитливості. На думку професора Веблера, дидактична освіта викладацького складу ВНЗ значною мірою підвищить якість навчання [8, с. 30].

Європейську співпрацю в області освіти та підготовки на період до 2020 р. було вирішено продовжити в контексті стратегічної програми «Освіта та підготовка 2020», яка розглядає систему освіти та професійної підготовки як єдине ціле. Навчання протягом всього життя було визначено в якості головного принципу, що лежить в основі цієї програми, яка розроблена з метою охопити навчання у всіх контекстах: від формального до неформального, та на всіх рівнях: від дошкільної освіти та початкової до вищого та професійного а також освіти для дорослих [9].

Координація та визначення пріоритетів мають здійснюватися з урахуванням стратегії навчання протягом всього життя. Внаслідок цього пропонуються наступні пріоритетні напрямки для реалізації співробітництва та підготовки ЄС на період до 2020 р.:

- сприяти навчанню протягом всього життя та мобільності студентів;
- поліпшити якість та ефективність навчання та його результати;
- сприяти рівності та активному громадянству;
- сприяти інноваціям та креативності, в тому числі підприємницькій ініціативі на всіх рівнях освіти та підготовки [9].

Ці стратегічні цілі формуватимуть основу для політичного співробітництва на період з 2009 по 2020 рр.

В зверненні Європейської комісії «Удосконалена стратегічна рамочна програма європейського співробітництва в області освіти та професійної підготовки» (2008 р.) підкреслюється, що криза, яка в останній час охопила світ, не повинна відволікати від довгострокової стратегічної політики в сфері освіти. Та якщо Європа не хоче відстати від світових лідерів, вона повинна підтримувати поліпшення політики в області освіти та підготовки [9].

Німеччина інтегруючись в єдиний європейський простір з притаманною їй прагматичністю не прагне докорінних змін в своїй системі вищої освіти. Переймаючи позитивний досвід інших країн, вона сама може дещо

запропонувати.