

СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ ТА УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

С.А. Рижкова

професор, доктор філософських наук

Державної академія керівних кадрів культури і мистецтв

У статті на основі структурно-функціонального аналізу динаміки і типології освітніх і наукових інституцій Європи виявлене загальне, особливе, несумірне інституцій вищої освіти України та країн Західної Європи.

Ключові слова: структурно-функціональний аналіз процесу становлення вищої освіти Європи, розбудова науково-освітніх інституцій, концепції реформування вищої освіти.

Концепції реформування вищої освіти країн Західної Європи, які в подальшому стали основою освітньої політики ЄС, виникли у 50-60-і роки ХХ ст. на основі системного міждисциплінарного аналізу соціальних, економічних, технологічних, освітніх проблем постіндустріального суспільства. Фундаментальні і прикладні системні міждисциплінарні дослідження українських вчених та створені ними наукові школи, розбудова яких прийшлася на 60-80 рр. минулого сторіччя, не були затребувані і підтримані протягом наступного десятиліття. Переривання спадкоємності призвело до відставання в розробці теоретико-методологічного забезпечення системного бачення орієнтирів сталого розвитку України, що спричинило хаотичність концептуальних посилок при побудові моделей структурних змін територій і галузей України, при розробці шляхів інтеграції України в економічний, технологічний, інформаційний, освітній простір глобальної цивілізації. Невизначеність стратегії сталого розвитку України в просторі глобальної цивілізації, до певної міри, зумовлює і непослідовність реформування національної вищої освіти [3, 3-8].

Хоча евристичні можливості методологічних принципів постнекласичної науки, зокрема системного міждисциплінарного підходу, стають все більш очевидними, сукупність проблем, що постали перед національною вищою освітою вітчизняні науковці здебільшого розглядають в межах концептуально-методологічного апарату класичної науки. Притаманна класичній науці диференціація галузей знань зумовлює те, що в педагогічних, історичних, філософських, соціологічних дисциплінах досліджуються відокремлені складові процесу реформування. При опрацюванні першоджерел інтерпретація фактів проводиться в контексті притаманних сьогодні уявлень, щодо мети і завдань діяльності інституцій вищої освіти, чому спричинює ідея послідовного прогресу, з якої слідує, що вкорінений в науці Нового часу концептуально-

методологічний апарат був притаманний науковому пізнанню “завжди і скрізь” і лише послідовно вдосконалювався [1, 11-18; 5, 9-13].

Домінування в класичній і некласичній науці ідеї європоцентризму, за якою “початком історії цивілізованого людства”, символом його класичної старожитності, на якій ґрунтується сучасна європейська, отже, світова культура, є *antiquus*, а кінцевою метою – створення “передовими народами” глобальної єдності на підставі досягнень “орієнтованих на споконвічні духовні цінності” науки і технологій Нового часу зумовило те, що процес становлення західноєвропейських науково-освітніх інституцій розглядається як автономний, позбавлений впливу аналогічних інституцій світової цілісності.

Утім, системний аналіз чинників становлення освітніх інституцій греко-римській історико-культурній цілісності показує, що взірцями при розбудові університетів, академії, філософських шкіл Греції слугували науково-освітні центри Персії (Малої Азії, Месопотамії) та Єгипту. Концептуальні засади організаційних, методичних, дидактичних принципів діяльності науково-освітніх центрів Сходу ґрунтувалися на ідеї розподілення системи теоретичного осягнення і практичного перетворення довкілля і соціуму на утаємничене (істинне, сакральне, езотеричне) та загальнодоступне (профановане, прикладне, екзотеричне) знання. Світоглядні засади розподілу знання зумовлювали співіснування в соціумі двох видів писемності: громадянської та сакральної (брахмі, санскрит, авеста, вень, ієратична, квадратична, критська тощо). Сакральна писемність була доступна носіям “істинного знання”, які походили з певних етно-соціальних страт (брахмани Індії, гуни Китаю, каннусі Японії, халдеї шумеро-аккадо-вавилонської цілісності, жерці вищих ієрархій Єгипту,

oratory греко-римської цілісності тощо). Ідея розподілу знання на сакральне утаємничене і загальнодоступне прикладне слугувала розбудові відповідної системи двоступеневої освіти. Беззаперечна опозиція “езотеричне-екзотеричне” знання мала внутрішні ступені ієрархії знання, відповідно яким будувалася і система науково-освітніх інституцій [6, 123-127].

Системний аналіз чинників становлення освітніх інституцій греко-римській історико-культурній цілісності показує, що взірцями при розбудові університетів, академії, філософських шкіл Греції слугували науково-освітні центри Персії (Малі Азії, Месопотамії) та Єгипту. Концептуальні засади організаційних, методичних, дидактичних принципів діяльності науково-освітніх центрів Сходу ґрунтувалися на ідеї розподілення системи теоретичного осягнення і практичного перетворення довкілля і соціуму на утаємничене (істинне, сакральне, езотеричне) та загальнодоступне (профановане, прикладне, екзотеричне) знання. Світоглядні засади розподілу знання зумовлювали співіснування в соціумі двох видів писемності: громадянської та сакральної (брахмі, санскрит, авеста, вень, ієратична, квадратична, критська тощо). Сакральна писемність була доступна носіям “істинного знання”, які походили з певних етно-соціальних страт (брахмани Індії, гуни Китаю, каннусі Японії, халдеї шумеро-аккадо-вавилонської цілісності, жерці вищих ієрархій Єгипту, oratory греко-римської цілісності тощо). Ідея розподілу знання на сакральне утаємничене і загальнодоступне прикладне слугувала розбудові відповідної системи двоступеневої освіти. Беззаперечна опозиція “езотеричне-екзотеричне” знання мала внутрішні ступені ієрархії знання, відповідно яким будувалася і система науково-освітніх інституцій [6, 127-160].

Науково-освітні інституції носіїв “істинного знання” були відокремлені від усіх видів соціальної практики і повністю фінансувалися державою. Для підготовки фахівців, які забезпечували функціонування соціуму (адміністрування, економіка, технології, початкова освіта, медицина, судочинство, ритуали, тощо) існували відокремлені, в деякі історичні періоди загальнодоступні, інституції фахової освіти, навчальний процес в яких був спрямований на набуття професійних вмінь і навичок практичного застосування знання. Однак, тільки носії “істинного” знання визначали доцільність впровадження запропонованих фахівцями технологічних, енергетичних, економічних, освітніх, соціальних інновацій [6, 474-492].

Сукупність особливостей становлення греко-римської історико-культурної цілісності зумовила появу відмінностей в уявленнях щодо мети створення, завдань діяльності і місця в структурі соціуму науково-освітніх інституцій. Так, у

VII-VI ст. до н.е. грецькі філософи, керуючись вкоріненими в суспільній свідомості з часів існування Ахейського Союзу уявленнями щодо переваги усього грецького над “варварським” Сходом, розмежовують “Азію” та “Європу”. Разом з цим поширюється теза, що розподіл знання на утаємничене та загальнодоступне є “хибною видумкою перських магів” [6, 505-510]. Підґрунтям тези слугувало те, що “чотирикнижжя” Гомера та Гесіода хоча і вважалося зафіксованим “істинним знанням”, було записано не сакральним, а загальнодоступним письмом. Однак, загальнодоступне письмо співіснувало із “погибельними знаками... хитрунів і чародіїв... критян”, якими oratory (місти, оракули, логографи) користувалися до II ст. до н.е.

За малим виключенням знані нами філософи античності не належали до oratory і, отже, не мали змоги опанувати “критським письмом”. Обґрунтуванню філософами права кожного і на свій розсуд тлумачити символи та алегорії утаємниченого “істинного” знання сприяли і напружені, що періодично загострювалися, відносини між владою та містами. На відміну від централізованих держав Сходу влада полісів грецької федерації не фінансувала науково-освітні інституції і не опікувалася їх ними. Заснування “шкіл” вважалося приватною справою, внаслідок чого філософським школам античності була притаманна автономність, яка забезпечувала свободу наукового пошуку і методів організації навчального процесу, і яка спричинила співіснування суперечливих ґносеологічних, природничих, етичних, соціальних концепцій.

Так, істинність розподілу знання на утаємничене та загальнодоступне обстоювалася в найстаріших філософських школах Іонії та Італії, наукові інтереси яких були зосереджені на природознавстві і *tehne*. Водночас, особливості тлумачення грецькими мислителями опозиції “езотеричне-екзотеричне” в контексті притаманного “варварському Сходу” виокремлення із соціальної практики “істинного” знання слугували розбудові концепції відмінності методологічних підходів при пізнанні “ідеального”, “природного”, “штучного”. Концепція сприяла поширенню “мнений”, що “создание вещей, не существующих в природе” є “неблагородное и низкое, простонародное дело” внаслідок чого “механика отделилась от геометрии... долгое время не привлекая вовсе внимания философов” [2, 43]. Тому математики іонійської, піфагорейської, елейської шкіл, об’єктом досліджень яких було “ідеальне”, приховували від сучасників свої досліджен-

ня у сфері “природного” і “штучного”, а саме, “механіки”, хімії, геології, архітектури.

На відміну від домінуючої у філософських школах Іонії та Італії ідеї, що “більшості істинне знання недоступне” [6, 489], софісти обстоювали право кожної особистості визначати “міру реального і нереального” у “фізиці” та “науках про людське”, що відповідало ціннісним орієнтаціям суспільства. Переміщення науково-освітнього центру грецької федерації з Мілету до Афін сприяло поширенню думок про зверхність наук “про людське” над “фізикою”. Однак, в Афінській Академії (386 р. до н.е. – 529 р.), Платон, як раніше Піфагор, намагався відтворити двоступеневу освіту Сходу, з традиційними для неї розподілом знання на утаємничене і загальнодоступне, цілісністю методологічних підходів пізнання ідеального-природного-штучного, невтручанням влади у наукову та освітню діяльність.

Трансформовані відповідно реаліям часу традиції науково-освітніх інституцій Сходу визначали і діяльність створеного Олександром Македонським за проектом Аристотеля ейкуменістичного науково-освітнього центру Мусейон (323 р. до н.е. – 414 р.). Однак, на відміну від Академії Платона, протягом всього строку існування Мусейон фінансувався державою. Ідеї державної підтримки фахової освіти та відповідності освіти потребам суспільної практики лежали в основі реформ освіти Римської імперії, які Марк Аврелій заподіяв у 176 р. Одним із наслідків реформ було укрупнення філософських шкіл Риму та їх державне фінансування.

Традиційне для античності невтручання державних і релігійних інституцій в наукову та освітню діяльність уможливило створення вже у II-III ст. суто християнських шкіл в межах Афінської Академії, Олександрійського Мусейону, науково-освітніх центрів Риму, Сирії, Кесарії, Північної Африки. Отримана представниками патристики якісна освіта давала їм змогу при розбудові християнського світогляду піддати “марні науки зарозумілих еллінів високо правдивій, що заслуговує на довіру, цензурі” [6, 20-29]. Після визнання християнства державної релігією Риму та колоній (325 р.) ієрархи Римської церкви спрямувалися на повний контроль освіти, що до того не було притаманне ні шумеро-аккадо-вавилонській, ні греко-римській, ні єгипетській, ні китайській, ні індуській культурним цілісностям.

Боротьба з “грецькими ересями” та “родом лукавим і перелюбним книжників” Сходу, розпад Римської імперії на Східну та Західну (395 р.) зумовили переміщення центрів християнської вченості на “Схід” та практично повну руйнацію наукових і освітніх інституцій “Заходу”. Хоча на початку VI ст. Григорій I обгрунтував,

що “мирські знання” лише сприяють розпусті, гострість, з якою відкидалася “римська і грецька вченість” стихає, бо стає очевидним, що подолання політичного, економічного та просвітницького хаосу неможливо без розбудови науки та освіти. Державну підтримку науково-освітніх інституцій започатковує Карл Великий (742-814 рр.), який “не мав постільної білизни та не знав грамоти” [6, 31-36].

Видані Карлом Великим накази щодо створення шкіл в кожному місті, при кожному монастирі, а, в разі потреби, при церкві, були виконані, незважаючи на те, що “каролінгське відродження” було перерване вторгненням угорців, скандинавів, “сарацинів”. У міру можливостей школи на основі творів Св. Августина (254-430 рр.), Боеція (480-524 рр.), Беди Достопочтенного (672-735 рр.) намагалися відтворити структуру Академії Платона, в якій опанування “сімома вільними мистецтвами” поділялося на *trivium* (граматика, риторика, діалектика) та *quadrivium* (арифметика, геометрія, риторика, музика). Поступово монастирські школи витісняються кафедральними і виникають світські школи, зокрема, юридичні у Болоньї, Римі, Равенні, медичні у Салерно і Монпельє, перекладачів в Толедо тощо [5, 94-107].

На відміну від античності розбудова науково-освітніх інституцій Європи відбувалося під повним контролем церкви. Очевидні відмінності між культурними кодами християнства та античності спричинили те, що в усіх дисциплінах *trivium* та *quadrivium* головна увага приділялася “правильному усвідомленню та тлумаченню” канонізованих церковно творів Аристотеля та схоластів. Інтелектуальні втрати були настільки значні, що майже до XV ст. в навчальному процесі з п’ятнадцяти книг математики Евкліда використовувалися тільки три перші. Утім, збережені першоджерела засвідчують обізнаність схоластів із античною та арабською наукою та репрезентують високий ступень досконалості теоретичних розробок з математики, логіки, механіки, астрономії, юриспруденції. Намагання узгодити відмінності культурних кодів християнства та античності зумовили першу реформу західноєвропейської освіти, яка відбулася на перетині VIII-IX ст., і в процесі якої Алквін (735-834 рр.) визначав місце теології в структурі двоступенєвої освіти [6, 46-47].

Подальшій розбудові освіти західної Європи сприяла еміграція в італійські колонії науковців і викладачів Візантії, яка в ці часи переживала політичну, релігійну, економічну кризу, та інтенсифікація зв’язків із ісламським Сходом, де традиція підтримки держав-

ною владою науково-освітніх центрів і невтручання релігійних інституцій у внутрішні справи науки і освіти збереглася до кінця XII ст. Тому науковці “Сходу” перекладали на грецьку, арабську, сирійську, доповнювали коментарями заборонені Римською церквою твори філософів античності, трактатів з астрономії, географії, математики, механіки, хімії, фізики, медицини.

Зростання потреби суспільства у фахівців вищої кваліфікації спричинило різке збільшення кількості студентів, що вимагало вирішення питань офіційного статусу та місця в структурі професійних корпорацій об'єднань професорів і студентів (за термінологією римського права *universitas magistrorum et scholarium studii*). *Universitas* набували право видавати документи про освіту лише після офіційного визнання світською або церковною владою статуту *universitas*, в якому прописувалася внутрішня управлінська ієрархія, форма і зміст навчального процесу, процедури присудження наукових ступенів тощо [5, 30-35].

Вважається, що першим в Західній Європі університетом, який діє з 1088 р., є Болонський університет, хоча певний час діяв без належного оформлення його статусу. За статутом діяльність Болонського університету визначали студенти (*universitas scholarium*), яким підпорядковувалися запрошені ними професори. У 1160 р. офіційний статус отримує Паризький університет, в якому управління здійснювала професура (*universitas magistrorum*). У 1156 р. Фрідріх I Барбаросса видає наказ, положення якого визначають відносини між університетом та міським управлінням. Через неузгодженість стосунків з місцевою владою університети достатньо часто переїздили до іншого міста, що, в деяких випадках, спричинило відкриття нових університетів. Зокрема, Оксфорд (1167 р.) та Кембридж (1209 р.) були відкриті як філіали Паризького університету; університет в Падуї (1222 р.) відкрито як філіал Болонського. Одним з наслідків четвертого хрестового походу (1202-1204 рр.) була інтенсифікація зв'язків між науковцями Візантії і країн Європи, що сприяло відкриттю університетів у Неаполі (1224 р.), Саламанці (1218 р.), Празі (1347 р.), Кракові (1364 р.), Відні (1367 р.). На кінець XIV ст. статуту університетів, більшість з яких ґрунтувалися та статуті Паризького університету, набули усталеної форми [5, 33; 6, 143-148].

Захоплення Константинополю сунітами (1452 р.) спричинило еміграцію з Візантії значної кількості науковців-християн. Емігранти привезли в Західну Європу заборонені церквою твори, що привело до загострення полеміки щодо ототожнення “ідеального споконвічного небесного” та “мінливого природного і штучного”. В процесі полеміки центральна для середньовіччя етична ідея мучеництва поступає міс-

це ідеї, що людина як “пастир буття”, якому надана влада над “усім існуючим”, приречена на “перманентне творіння” з метою “виправлення споконвічної недосконалості світу” гностиків. У гносеологічному аспекті переосмислення методологічних підходів при дослідженні “ідеального” “природного”, “штучного” сприяло розбудові експериментально-математичного природознавства, методологічні підходи якого ґрунтувалися на свідомому спрощенні “природного”. Спрощення уможливлювало ототожнення “ідеального” “природного”, “штучного”, а, отже, спростовувало відмінності між методологічними підходами математики, фізики, механіки.

У першій половині XVI ст. ієрархи католицької церкви дійшли певної згоди щодо “уступок новим ідеям”, хоча основні положення “нової системи світу” суперечили раціонально упорядженій, логічно несуперечливій картині світу схоластів. Однак, за рішеннями Тридентського Собору (1545-1553 рр.) будь яка критика підстав картини світу схоластів стала розглядатися не як інтелектуальна вправа, а як спроба “руйнування загального порядку світу”. Університети, яким було надано право “визначати ступень вільнодумства” наукових досліджень, стали створювати надмірні перепони поширенню ідеї “нової системи світу”. Так, майже усі університети Західної Європи, найактивнішими серед яких були Паризький та Віденський, разом із теологами православних та протестантських церков виступили проти реформ календаря (1582 р.), хоча реформу ініціювала папська булла. В епоху Реформації університети, які до того були загальноєвропейськими освітніми центрами, стали перетворюватися у національні освітні центри, що посилювало відмінності у структурі, змісті, організації навчального процесу католицьких і протестантських університетів Франції, Англії, Італії, Іспанії, Германії.

Надане університетам право “визначати ступень вільнодумства” наукових досліджень сприяло згуртуванню прихильників “нових наукових методів” в академіях, діяльність яких була спрямована на вирішення практичних проблем. Закладене в статутах університетів відокремлення від практичних проблем соціуму зумовило протидію університетів будь яким спробам відкрити в університетах інженерні факультети, внаслідок чого були створені “неуніверситетські” вищі навчальні заклади, метою діяльності яких була підготовка затребуваних суспільством фахівців вищої кваліфікації. Так, за підтримкою влади були створені Королівський коледж Франції (1530 р.), Неаполітансь-

ка Академія тайн природи (1560 р.), Академія Рисей в Римі (1600 р.), Академія дослідів у Флоренції (1651 р.), Лондонське королівське товариство (1662 р.), Паризька обсерваторія (1672 р.), Національна школа мистецтв і ремесел Франції (1791 р.) тощо [6, 243-252]. В ці часи поширюються ідеї Я.Коменського (1592-1670 рр.) щодо необхідності введення в академіях та неуніверситетських навчальних закладах чотириступеневої освіти, яка дає змогу “употреблять наиболее легкие и верные методы, чтобы дать всем.... основательную ученость” [6, 430-438].

На теренах сучасної Росії до першої третини XVIII ст. існували тільки духовні вищі навчальні заклади, що, до певної міри, було одним із наслідків репрезентації Росії з часів царювання Івана III (1440-1505 рр.) як держави з особливим духовним і політичним призначенням на кшталт Візантійської імперії. Політична нестабільність балто-чорноморського регіону Східної Європи, де проходили кордони впливу культурних кодів католицизму, православ'я та ісламу, зумовлювала нетривалий строк існування створених при громадських об'єднаннях православного населення братських шкіл. Навчальні плани братських шкіл містили *trivium* та деякі дисципліни *quadrivium*. Хоча існують певні суперечності у датуванні, припускається, що статут першої братської школи у Львові затверджений у 1468 році. За часи правління Костянтина Острозького (1526-1608 рр.) були створені школи у Турові (1572 рр.) Володимирі-Волинському (1577 рр.) та Острозька академія (1576-1636 рр.) [5, 140-141]. Тому першим вищим навчальним закладом України вважається Києво-Могилянська Академія, яка була створена у 1632 р. П.Могилою (1596/7–1647 рр.) на основі шкіл Києво-Богоявленського братства і Києво-Печерської Лаври.

В епоху Просвітництва в Західній Європі формується нова філософія освіти, концептуальні засади якої ґрунтувалася на парадигмі класичної науки та ідеї, що швидкі темпи зростання наукового знання потребують нових форм навчання. За думкою просвітників притаманні традиційним університетам методи викладання і тлумачення положень нормативної науки як споконвічно існуючих істин мають змінитися спрямуванням студентів на вільний науковий пошук. Ідея *libertas philosophandi* вкорінюється в німецьких, нідерландських, шотландських, польських університетах. Англійські, французькі, італійські, іспанські університети дотримуються традиційних методів і форм навчання. Полеміка між прихильниками та противниками нової філософії освіти поглиблює відмінності між національними системами освіти. Так, після Французької революції Конверт прийняв рішення про закриття усієї системи університетської

освіти Франції. Створенням у 1795 р. Вищої політехнічної школи Франція започатковує розбудову національної системи неуніверситетської вищої освіти. Університети Франції відродилися тільки наприкінці XIX ст. [5, 87-121]

В епоху Просвітництва починається розбудова науково-освітніх інституцій Російській імперії, причому створення академії наук, університетів, вищих технічних закладів відбувалося практично одночасно*. Розбудова вищих навчальних закладів Російської імперії відбувалася за французькою моделлю, в основі якої лежала ідея державного регулювання вищої освіти. Утім, на відміну від Паризького університету, який був визнаним центром теології, в усіх університетах, окрім Дерптського, не було створено теологічних факультетів через небажання православної церкви приєднати до університетів підпорядковані їй духовні семінарії та академії. Полеміка між світською і духовною владами щодо структури університетів спричинила перетворення у Духовну академію (1817 р.) Києво-Могилянської Академії.

На відміну від університетів Західної Європи, які були культурними, науковими, освітніми центрами, діяльність вищих навчальних закладів Російської імперії полягала у підготовці державних службовців. Підпорядкування закладів вищої освіти створеному у 1801 р. Міністерству народної освіти та зміна університетських статутів (1804, 1835, 1849, 1865, 1884 рр.) закріплювали їх статус державних інституцій. Посилення державного впливу зумовлювало те, що структура навчальних планів, зміст навчальних дисциплін, напрями підготовки фахівців вищої кваліфікації визначалися не вищим навчальним закладом, а відповідними державними інституціями. Так, у 1849 р. міністерство визнало недоцільність читання лекцій з філософії, а “природничі науки, як найбільш віддалені від політики, вважалися і найбільш нешкідливими” [7, 147]. До певної міри саме це слугувало розбудові визнаних світовою науковою спільнотою наукових шкіл з природознавства і певну другоряд-

* Академія наук (1724), Московський університет (1732), перший технічний навчальний заклад (1733), Дерптський університет (1802), Віленський університет (1803), Казанський університет (1804), Харківський університет (1805), Київський університет (1834), Одеський (Новоросійський) університет (1865), Харківський політехнічний інститут (1885), Київський політехнічний інститут (1885), Дніпропетровський політехнічний інститут (1899).

ність в світовій науці гуманітарних досліджень науковців Східної Європи.

На середину XIX ст. організаційні, методичні, дидактичні, наукові складові навчального процесу у східно- і західноєвропейських вищих навчальних закладах мали суттєві відмінності. Зокрема, домінування в навчальних планах вищих навчальних закладів Російської імперії "найбільш віддалених від політики" дисциплін зумовило дегуманізацію освіти, наслідки якої в "Отцах и детях" описав І.Тургенев. Дегуманізація освіти сприяла вкоріненню ідей позитивізму, що слугувало поширенню думок щодо певної соціальної другорядності наукової діяльності істориків, філософів, мистецтвознавців порівняно із природознавцями та інженерами. Перебрання на себе державою функцій по визначенню "ступеня вільнодумства" наукових досліджень зумовило вкорінення методів навчання як викладання та тлумачення споконвічно існуючих істин.

В сукупності це слугувало тому, що на початок XX ст. структура і зміст навчання у вищих навчальних закладах Російської імперії не відповідали вкоріненню в Західній Європі уявленням щодо свободи наукового пошуку, автономності вищого навчального закладу, невіддільності культурної, наукової, освітньої складових його діяльності. Протягом XX ст. вищі навчальні заклади Радянського Союзу зберегли традиції вищої школи Російської імперії, створеної для підготовки державних службовців. Відмінності між організаційними, методичними, дидактичними складовими навчального процесу східно-

та західноєвропейських освітніх інституцій посилювало практично повне переривання зв'язків між системами вищої освіти. Одним із наслідків ізоляції від світового освітнього простору вищих навчальних закладів Східної Європи було те, що для них як би не існувало проблем, які у другій половині XX ст. постали перед вищою освітою технологічно розвинених країн Західної Європи та США.

Структурно-функціональний аналіз процесу становлення вищої освіти Європи дозволив виявити загальне та особливе в розмаїтті моделей закладів вищої освіти України та країн Західної Європи; сприяв осмисленню негативних та позитивних наслідків освітніх реформ в науковій, культурній, економічній, демографічній сферах соціальної практики; показав, що освіта є одним із стратегічно важливих аспектів сталого розвитку країни. Результати дослідження дають змогу при інтерпретації загальних і конкретних положень документів Болонського процесу врахувати ступень сумірності національного і загальноєвропейського стандартів освіти; оцінити ступені ризику при впровадженні тих чи інших моделей реформ; розробити послідовну і логічно-несуперечну концепцію реформування національної системи вищої освіти, кінцевою метою якої є збереження високої якості, а, отже, конкурентоспроможності вищої освіти України в світовому освітньому просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Гура О.І.* Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності – К.: Вища школа, 2005. – С. 11-43.
2. *Диоген Лаэртский.* О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. – М.: Наука, 1986. – С. 39-51.
3. *Журавський В.С., Згуровський М.З.* Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ „Політехніка”, 2003. – С. 3-8.
4. *Коменский Я.* Избранные педагогические Сочинения: В 2 т. – Т. 1. – М.: Наука, 1987. – 528 с.
5. *Поляков М.В., Савчук В.С.* Класичний університет: еволюція, сучасний стан, перспективи. – К.: Вища школа, 2004. – С. 5-154.
6. *Рижкова С.А.* Знання і технології в історичних просторах культури. – К.: , 2005. – С. 110-500.
7. *Тимирязев К.А.* Развитие естествознания в России в эпоху 60-х годов / Сочинения: В 9 т. – Т. 8. – М.: Наука, 1979. – 487 с.

Стаття надійшла до редакції 18.05.2006 р.

