

УДК 37.014+316.42

**Зінченко Віктор Вікторович**

доктор філософських наук, професор,  
 професор Київського університету імені Бориса Грінченка.  
 головний науковий співробітник Інституту вищої освіти  
 Національної академії педагогічних наук України  
 zinchenko@kiev.com.ua

## **ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ І РЕФОРМИ МЕНЕДЖМЕНТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: НІМЕЦЬКА МОДЕЛЬ**

Інтернаціоналізація та інтеграція вищої освіти в глобально-міжнародному аспекті порушують багато нових питань перед теорією і практикою. Найважливіші з них – що є загальне і особливе в освіті і науці, які закономірності, форми, методи управління є універсальними, а які діють у діапазоні конкретних умов різних країн, як найкращим чином виконувати функції освіти й науки у міжнародній діяльності, у чому полягають особливості національного стилю в освіті і розвитку університету як інституту освіти, в організаційній поведінці, системах управління, наскільки ці особливості важливі для досягнення бажаних результатів, як іноземцям швидше пристосуватися до національного місцевого середовища.

**Ключові слова:** системи освіти, моделі філософії освіти, інтернаціоналізація освіти, модель університету, Болонський процес, глобалізація освіти.

У *«європейській континентальній» системі освіти* особливий інтерес викликає досвід розвитку системи вищої освіти та підготовки наукових кадрів Німеччини, Австрії (*«німецька науково-освітня модель»*), як провідних лідерів підрозділу даної системи, історія якої бере початок із середньовіччя й у наш час відіграє важливу роль у розвитку загальноєвропейського освітнього простору. Як один із ініціаторів й активних учасників процесу європейської інтеграції в галузі освіти, Німеччина досить обережно реформує систему вищої освіти в умовах Болонського процесу, прагнучи зберегти свої національні освітні традиції [Див., зокрема: 1, 56-67].

Джерелами ідейних, організаційних та методологічних засновків даної освітньої системи є гуманітарні напрямки у німецькій філософії освіти, засновками якої свого часу стали системи німецького ідеалізму поч. ХІХ ст. (особливо – Ф.Шлейєрмахер, Г.Гегель), філософія життя (насамперед, філософія В.Дільтея, Г.Зіммеля), екзистенціалізм і різні варіанти філософської антропології.

Для даних напрямів у цій національній філософії освіти характерні: 1) підкреслення специфічності методів педагогіки саме як науки про дух, 2) її гуманітарна спрямованість, 3) трактування освіти як системи осмислених дій і взаємодій учасників педагогічного відношення, 4) висування на перший план методу розуміння, інтерпретації сенсу дій учасників освітнього процесу.

Всередині німецької школи філософії освіти можна виділити кілька напрямків:

**1) герменевтичний історизм** Г.Ноля, в центрі якого поняття «повсякденність», «життєвий світ» людини; цей напрям відстоює думку про те, що в будь-якому життєвому акті існує освітній момент; задача філософії освіти трактується як *осмислення всіх духовних об'єктивацій людини, що утворюють певну цілісність*, як *аналіз специфіки педагогічного відношення (Bezug)* – висхідної клітинки педагогічної дії, перейнятого відповідальністю і любов'ю.

Г. Ноль конкретизує визначення предмету *педагогічної антропології*. Ним є формування вихованця згідно з його можливостями, обдарованістю, глибинним змістом особистості. Людина розглядається як істота досить пластична, схильна до виховної дії, готова розгорнути свої здібності в процесі виховання, удосконалювати закладені природою завдатки. Так що функція виховання безпосередньо замикається на специфіці людського існування. Проблема здібностей людини, яку виховують, виходить на передній план. Але у вихованні здібності реалізуються тільки за допомогою вихователя. Тому такою важливою для останнього стає проблема педагогічного інструментарію, який може надати йому комплекс наук, що займаються людиною. Педагог повинен сприймати учня таким, яким він стане через деякий час, зобов'язаний виховувати його, виходячи з рівня, до якого його слід підняти. Розуміти вихованця з точки зору наявного існування, вважає Г. Ноль, означає обмежити, зафіксувати його в деякому стійкому стані, виключити розвиток здібностей, не помітити обдарованість, відкинути позитивну можливість самовдосконалення, перспективи майбутнього. Це фактично не лише закриває підхід до педагогічного розуміння людини, але і кладе кінець всякому вихованню взагалі.

*«Духовне планування»* надає можливість побачити внутрішню дистанцію між тим, чим є людина, і тим, чим хоче стати, формує прагнення перейти із старого стану

в якісно новий. Освітньо-виховні стосунки набувають суто внутрішнього значення, концентруються у відношенні усередині особистості, яка в розірваності свого стану знаходить стимул до самовдосконалення. Г. Ноль визначає цей стан як волю до «самореалізації» і зводить її в ранг найважливішої умови виховання [9,67].

2) **структурна герменевтика** Е.Венігер і В.Флітнера, які, виходячи з автономії освіти в сучасному суспільстві, розглядають *педагогіку і філософію освіти як критичну інтерпретацію педагогічних дій і взаємин всередині педагогічного процесу*, аналізують структуру теорії, виявляючи її різні рівні, підкреслюють значення герменевтики в педагогічній теорії і практиці, а також висувають програму автономії освіти;

3) **педагогічна антропологія**, представлена в різних варіантах – від натуралістично орієнтованих (Г.Рот, Г.Здарзіл, М.Лідтке) до феноменологічних (І.Дерболав, К.Данелт, М.Я.Лангевельд, частково – О.Больнов). Для перших («*натуралістика*») педагогічна антропологія – приватна інтеграційна наука, яка об'єднує досягнення і методи всіх наук про людину, у т.ч. теорії еволюції, екології, етіології, психології і т.інш. **Феноменологічні варіанти** вбачають в педагогічній антропології певний спосіб розгляду, підхід, методологію, що не закінчується у педагогічній теорії. При цьому на перший план висувається поняття «*homo educandus*». За допомогою методу феноменологічної редукції на матеріалі автобіографічних і біографічних джерел автори прагнуть побудувати антропологію дитинства і юнацтва.

В останні роки ядром педагогічної антропології стає «*образ людини*», який будується виходячи з біологічної недостатності людини, її відкритості і становлення в процесі виховання і освіти, розуміння людини як цілісності, де духовно-душевне нерозривно пов'язане з тілесним. Різниця в концепціях педагогічної антропології багато в чому пояснюється орієнтацією на певного роду концепції *філософської антропології* (А.Гелена, М.Шелера, Е.Муньє, М.Гайдеггера, Г.Марселя тощо);

4) **Антропософська філософія освіти** і сформована на її основі «Вальдорфська педагогіка» започатковані Р.Штайнером.

За вальдорфської «ідеології», людина знаходиться серед інших людей, а життя складається з мережі смислових зв'язків. Я не просто один існую і самоактуалізуюся. Я існую в мережі осмислених взаємин і зв'язків і сам їх вибудовую. Тому кожен мій вчинок пов'язаний з розумінням іншого, зі здатністю з ним взаємодіяти, ставити спільні значимі цілі.

Відомо, що *квота вступників до університетів учнів вальдорфських шкіл в 2-3 рази більше, ніж зі звичайних шкіл*. І це загадка для педагогічної науки. На цей рахунок є різні пояснення – наприклад, що у вальдорфські школи дітей віддають батьки, які мають підвищений інтерес до освіти своїх дітей. Самі ж вальдорфці дають інше пояснення. Якщо на початку навчання дітей не перевантажувати, а йти через цілісність досвіду, тоді інтерес і смак до мислення і знання у них не пропадають. Навпаки, якщо трохи притримувати учня, у нього формується «голод», постійний «голод» до пізнання, і це прагнення пізнавати розвивається і триває постійно.

Це дуже сучасний підхід, оскільки зараз все більше говорять про *навчання протягом усього життя*. Вальдорфці стверджують, що завдяки тому, що вони пробуджують голод до знань, не «перегодовуючи» на молодших щаблях і в старшій школі, тобто діють, пробуджуючи «*пізнавальний голод*», через мотивацію, вони формують постійне прагнення до знань, жагу до знань.

Пафос *трьохскладової моделі особистості* антропософії (тіло, душа, дух) полягає і в тому, що *тіло, душа, дух взаємопов'язані*. Людина, яка живе творчим осмисленим життям, і у фізичному відношенні є здоровішою. Така людина менше втомлюється, витримує стреси і т.інш. **Цілісність здорової особистості можна розділити на духовну складову**, тобто здатність творчо осмислювати самостійні дії життя і ставити цілі, і *душевну* (або емоційну) стійкість.

Завдання старшої школи, за Штайнером, – це розвиток здатності до самостійного судження [2,64]. Що таке судження? У суто людському плані *судження* – це вміння застосувати свої здібності до чогось, що лежить поза мною і моїм мисленням. У логіці (*поняття, умовивід, судження*) судження – це логічна операція, яка пов'язує предикат і суб'єкт, коли я кажу щось про щось, якимось ставлюся до нього. Ось ця взаємодія зі світом, зв'язок мого мислення зі світом і є деякою свободою.

Вальдорфська педагогіка також ставить перед собою мету розвивати її. Але свобода має структуру. Свобода – це не просто можливість щось робити, творчо самореалізуючись, вона має й іншу складову, яку можна назвати «світ», «соціальний світ», «світ праці».

Є гарне слово, яке це підкреслює, – *«відповідальність»*. Моя свобода повинна бути відповідальною, а для цього у мене має бути здатність до розуміння іншої людини. Свобода – це не творіння в порожнечі. Це вчинок, на основі розуміння, тобто *відповідальний вчинок*. У вальдорфській педагогіці складова відповідальності реалізується, наприклад, через екологічне виховання. Потрібно сприймати свою діяльність як частину загальної діяльності. Свобода має структуру і обов'язково включає в себе складову відповідальності.

5) *екзистенційно-діалогічна філософія освіти*, представлена насамперед М.Бубером (класичний етап) і О.Больновим (сучасний *«оптимістичний»*, *«позитивний екзистенціалізм»*), вбачає сенс і засновки педагогічних відносин у міжособистісних зв'язках, у взаємозв'язку Я і Ти.

У своїх висхідних філософських позиціях вона спирається на «філософію життя» і головним чином – на екзистенціалізм як у класичному, так і в «оптимістичному» його варіанті, створеному у ФРН О.Ф.Больновим. Прихильники цього напрямку прагнуть відкинути технократичні концепції, які підмінюють процес виховання маніпулюванням особою. Виходячи з тези про неповторність, унікальність особистості, що розкривається в граничних ситуаціях, прихильники цього підходу не визнають цілком домінуючої ролі соціального середовища у формуванні людини. Середовище, на їхню думку, може лише завдати колосального збитку її етичному самозростанню, оскільки соціальні інститути націлені на уніфікацію особистості та її поведінки. Етичне ж виховання, навпаки, покликане розкрити індивідуальні якості і здібності особистості, що сприятиме збереженню моральнісної сутності особистості у процесах набуття знань, розвитку інтелекту та в системі освіти [4,41]. У формуванні унікальної особистості послідовники ірраціоналізму бачать перешкоду тоталітарним виявам та небезпекам. На їхню думку, формування неповторної, унікальної особистості є не що інше, як процес саморозвитку і самовиховання, який припускає

подолання у поведінці людини «масовізаційних» тенденцій, бо справжні виховання і освіта не можуть мати своїм об'єктом виключно маси. Завдання освіти і виховання вони вбачають у тому, щоб відвести унікальну особистість від масового, «колективістського суспільства» як джерела «несправжнього буття». Але замикання процесу освіти/виховання на окремому суб'єкті, ізоляція його від соціальних зв'язків і відносин різко обмежує реальні можливості формування активної особистості, хоча прихильники такого підходу проголошують це однією з головних цілей виховання. Крім того, самоізоляція особистості посилює її відчуженість у світі, робить її усе більш беззахисною перед лицем антигуманних тенденцій суспільства.

Ця обставина спонукала деяких представників екзистенціалізму модернізувати його доктрину в галузі освіти і виховання, щоб зберегти до неї довіру, а головне – пристосувати її до сучасних умов суспільного розвитку і потреб неоіндустріального/постіндустріального суспільства, створити шляхом виховання соціально активну людину з новою ціннісною орієнтацією [5,52]. Так, у ФРН виник один з варіантів «позитивного екзистенціалізму» (і, зокрема, у філософії освіти і педагогіці) О.Ф. Больнова, ядром якого є його концепція етичного. Для виховання нового світовідчуття людини Больнов вважає за необхідне змінити етичну спрямованість екзистенціалізму, зміст тих фундаментальних чеснот, якими він наділяє екзистенцію (як буттєве існування людини). Саме етика класичного екзистенціалізму, з його точки зору, визначила його нездатність реалізувати задуманий ним план формування активної особистості. Завдання виховання екзистенції, вважає Больнов, покликана вирішити *філософська*, або *антропологічна педагогіка*, яка повинна спиратися не тільки на психологію, але й на соціологію та інші науки про людину. І тим самим педагогіка, пише він, «стане всеосяжною педагогічною антропологією» [4,176].

Таким категоріям екзистенціалізму, як вибір і рішучість, Больнов протиставляє категорію «*спокійного існування*», що включає постійну готовність до дії, спокійну мужність при усіх небезпеках і «ніколи не слабнучу терпимість, здатність до подяки і непохитну надію» [3,37]. Ці чесноти, відзначає він, закладені в самому бутті, вони не

пов'язані з обставинами життя людей, людина їх не формує і не обирає, вони даровані їй природі як благо, як милість.

Особливу роль у формуванні особистості Больнов відводить зміні етичної спрямованості екзистенціалізму, змісту тих фундаментальних чеснот, якими він наділяє особу та її *екзистенцію* (існування). Якщо представники класичного екзистенціалізму зводили сутність екзистенції, її етичний аспект до почуттів і настроїв, що мають негативний характер (страх, вина, відчай), то Больнов наділяє екзистенцію такими чеснотами, як *відчуття піднесеності, холоднокривність, довіра, надія і віра у краще майбутнє* [8,627]. Згідно Больнову, ***ці моральні якості відкриває філософія освіти/виховання, а теорія освіти/виховання шукає методи і засоби їхнього формування***. Виховання нових моральних якостей і знань, на думку Больнова, покликане не тільки укріпити етичну природу людини, але і допомогти подолати етичну кризу, забезпечивши статус-кво існуючому ладу. Завдяки цим чеснотам, вважає він, моральний вибір людини стає свідомим і ясним, виступаючи важливою умовою її активного відношення до світу. При усій важливості виховання системи чеснот, поза сумнівом, як складових невід'ємного компонента моральної структури особистості, необхідно чітко позначити ті чинники, які обумовлюють їхній конкретний зміст, і лише у такому разі чесноти можуть служити важливою установкою у поведінці людини. Основу чеснот Больнов вбачає в антропології, у вроджених потребах людської природи. У вихованні та освіті Больнов вбачає вираження антропологічної потреби людської природи – вродженої схильності індивіда до сприйняття моральних якостей, принципів, норм. Ці чесноти можуть служити керівництвом поведінки людей, і, тим більше – основою для створення людських умов буття, названих Больновим ***«новим притулком»*** [3,28].

Вибір людини, вважає він, повинен бути «ясним», свідомим, з тим щоб людина могла виявити свою активність у конкретній ситуації, яку вона здатна змінити. Лише у цьому випадку вибір стає високою етичною чеснотою, і його сутність виявляється у прагненні людини вийти з кризової ситуації зміцнілою і включитися у нормальне поточне життя. Тільки цим шляхом людина досягає нового ступеня духовної зрілості.

Згідно Больнову, справжній вибір здійснюється не у рамках кризової ситуації, а в умовах повсякденного буття, для характеристики якого він вводить категорію «розташування» («положення») (*Lage*), яке в певні моменти загострюється і ставить людину перед необхідністю вибору. Цей вибір, проте, не вимагає рішучих дій, здатних змінити «положення» (становище) людини у світі. Навпаки, відношення людини до повсякденного буття характеризується *довірою* (ще однією категорією «позитивного екзистенціалізму»), що виражає і фундаментальне відношення її до світу. Отже, розумне людське життя вимагає не рішучості, не героїзму, а довіри. Похідна від неї соціальна поведінка, на його думку, фундує «*буття-у-спокої*», яке він розцінює як «чесноту найвищого рівня» [3,50], бо вона відповідає природі людини. Інакше кажучи, подолання відчуження особистості, її тривоги, страху вимагає, згідно Больнову, виховання спокійної довіри до світу, тобто довіри до умов того громадського порядку, в якому вона живе.

Фундууючою екзистенційною категорією його філософії освіти/антропологічної педагогіки є категорія «*зустріч*». У О.Ф.Больнова *зустріч як особливий якісний стан* – це процес екзистенційного досягнення міжособистісного спілкування. Зустріч як специфічний прояв кризи людини по відношенню до іншої людини, виходячи з можливості невдачі у стосунках, одночасно волає до сили і безперервності освітньої дії. Орієнтуючи системи етичного виховання і освіти на загальнолюдські цінності, Больнов тлумачить їх, також й у дусі філантропії. У такій своїй якості вони можуть служити лише вихованню людини, відданої культурі, моралі, суспільству, уявленням про гуманність, справедливість, гідність.

Представниками цієї течії, для якої основний принцип виховання і освіти – діалог, виступають також А.Петцелт, К.Шаллер (характеризують освіту як симетричну комунікацію між учителем і учнями), К.Мелленхауер (звернувшись до теорії комунікації Ю.Габермаса та К.О.Апеля, він визначав освіту як форму комунікативної дії).

Сучасна система вищої освіти Німеччини є потужною розгалуженою освітньою мережею, яка об'єднує 347 вищих навчальних закладів різних типів і професійного спрямування, у яких навчається біля 2 млн. студентів.



В університети приймаються без іспитів випускники австрійських гімназій, що мають *атестат зрілості (Matura)*. Прийом здійснюється двічі на рік – на зимовий і літній семестри. Вступні іспити проводяться лише у творчих вузах. Абітурієнти повинні надати атестат зрілості (оригінал і переклад німецькою мовою) та успішно скласти іспит з німецької мови (*Universitaets-Sprachpruefung*), що містить письмові і усні завдання, за допомогою яких перевіряється розуміння запропонованих текстів і вміння вільно спілкуватися. Дозволяється перездача іспиту до трьох разів.

Система вищої освіти Австрії поділяється на *три сектори*: **університети** та **університети мистецтв**; **коледжі**, в яких навчають викладачів і соціальних працівників; **вищі школи**. **Академії** – це професійні навчальні заклади з трирічним терміном навчання: *педагогічні академії (Pädagogische Akademien)*, *академії з підготовки соціальних працівників*, *медико-технічні академії*, що випускають медичні кадри середньої ланки і технічних асистентів. **Fachhochschulen** – це наймолодший сектор австрійської вищої школи, що сформувався лише на початку 1990-х років. Він орієнтований на 8-семестрові програми професійного навчання. У їхніх рамках випускникам шкіл даються переважно практичні знання, що дозволяє швидко влаштуватися на роботу.

Основу системи Німеччини складають **університети (класичні, технічні)**, **загальноосвітні та спеціалізовані ВНЗ університетського рівня**, зокрема **вищі педагогічні, теологічні та медичні школи**, також **вищі школи мистецтва і музики**, **вищі професійні навчальні заклади (Fachhochschule)**. Останній тип навчальних закладів є характерним переважно для Німеччини. Він виник на базі середніх професійних навчальних закладів та інженерних шкіл і в 1975 році був піднятий до статусу вищої освіти. Завдання подібних шкіл, програми яких концентруються на інженерних та інших технічних дисциплінах, зорієнтованих на практичні знання і навички, полягає у здійсненні прикладних досліджень та розробок, спрямованих на конкретне практичне використання. Навчання тут триває 4 роки (на відміну від 5-річного університетського рівня), і ці заклади не мають права присвоювати наукове звання.

Особливістю навчання в університетах Австрії є широкий профіль підготовки. Університет, як правило, дає загальні теоретичні знання. Практичні навички і здібності більшою мірою формуються у процесі трудової діяльності. У навчальному плані регламентується обсяг часу на обов'язкові дисципліни і дисципліни за вибором. Студент самостійно формує свою програму, на перших порах йому допомагає консультаційна служба при навчальному закладі, а також студенти старших курсів, які зможуть дати корисні поради щодо того, як краще розпорядитися своїм часом. Всі університети в Австрії і Німеччині державні. *Викладачі і співробітники університетів є державними службовцями.* Оскільки всі основні університети фінансуються з федерального бюджету, навчання для австрійських і німецьких громадян є безкоштовним.

**Принцип «вільного навчання»** передбачає, що навчання в університеті починається з ввідного етапу (*Einfuehrungstutorien*), мета якого – допомогти студентам-першокурсникам освоїтися у ВНЗ. У цьому їм допомагають *тьютори* – старшокурсники. Принцип «вільного навчання» вимагає від студентів гарної орієнтації у пропонованому факультетом навчальному матеріалі, самостійності і організованості. Передбачено не тільки право вибору навчальних дисциплін, тем курсових і дипломних робіт, але й право складати іспит у термін, що встановлюється самим студентом. Якщо дисципліну ведуть кілька викладачів, студентові надається можливість вибору екзаменатора.

Навчальний рік поділяється на два семестри. Основу навчального процесу становлять **семінари і практичні заняття**. На лекції відводиться близько 25% навчального часу. Поряд із звичними для нас лекціями і семінарами в Австрії прийняті й особливі форми занять. Наприклад, «**просемінари**» (*Proseminar*), на яких даються базові знання, вивчається спеціальна термінологія тощо. **Бесіди** (*Konversatorien*) – дискусії і з'ясування у викладача незрозумілих моментів. Важливо згадати також **спільну роботу над проектами**. Під *проектом* розуміється реальна проблема, рішення якої вимагає міждисциплінарного підходу. При роботі над проектом студенти на практиці застосовують знання з різних областей. Тривалість навчання становить 8-12 семестрів. Проте у відведені терміни вкладаються лише 4%

студентів. Реальна тривалість навчання перевищує встановлені терміни у півтора рази. Відсоток відсіву студентів високий, на деяких факультетах успішно закінчує університет лише половина тих, що вступили.

Навчання в університеті підрозділяється на два етапи (на медичних факультетах – три етапи навчання): *базовий* і *спеціалізація*. Кожен етап завершується іспитами – переддипломними в кінці базового і дипломними – після закінчення навчання. На **першому етапі** надаються фундаментальні наукові знання, здійснюється огляд наукових галузей, що відносяться до вибраного наукового напрямку (*Studienzweige*), а також суміжних наукових дисциплін. **Другий етап** присвячений поглибленню науково-теоретичної сфери та спеціалізації знань. Вивчаються також філософські, історичні і соціологічні аспекти, пов'язані з конкретною науковою галуззю. На другому етапі збільшується обсяг навчального часу, що відводиться на семінарські заняття і самостійну наукову роботу, проводяться спеціалізовані дослідницькі семінари.

Знання студентів оцінюються за п'ятибальною шкалою: «дуже добре» (*sehr gut*), «добре» (*gut*), «задовільно» (*befriedigend*), достатньо (*genuegend*), «недостатньо» (*ungenuegend*). Іспит вважається зданим, якщо отримана оцінка «достатньо». При виведенні середнього балу за дипломні іспити ставиться «відмінно», якщо більш ніж половина іспитів здані на «дуже добре» і немає оцінок нижче за «добре». Допускається перездача іспитів до трьох разів, але для перездачі потрібний дозвіл академічних органів. На останньому курсі студенти пишуть дипломну роботу. Це може бути як теоретичне дослідження, так і *експериментальний проект* – аж до виконання конструкторських робіт.

Після закінчення навчання в Австрії випускники отримують **перший академічний ступінь: дипломованого фахівця** (наприклад, «дипломованого інженера») (**Dipl.-Ing.**) тощо або *магістра* (**Magister**, скорочено **Mag.**) філософії, права, соціальних наук, архітектури та інших напрямів.

Після закінчення університету в Німеччині присвоюються наступні **кваліфікації** (*Studienabschluss*):

**Дипломований фахівець.** Для отримання диплома університету необхідно успішно пройти курс навчання, розрахований на 8-10 семестрів. Приблизно після четвертого семестру (залежно від факультету) необхідно скласти проміжні іспити. На богословських факультетах до цього моменту студент повинен скласти іспити по латинській, грецькій і єврейській мовах. Після закінчення навчання влаштовується серйозний завершальний екзамен зі всіх пройдених предметів (державного екзамену). Ті, хто успішно склав іспит і захистили дипломну роботу отримують академічний ступінь *дипломованого фахівця*. Наприклад, випускник богословського факультету визнається «дипломованим богословом» (пишеться: Dipl.-Theol. Univ.).

**Магістр мистецтв** (magister artium, M.A.). Кваліфікація «магістр мистецтв» присвоюється після успішного проходження курсу навчання, розрахованого на 8-10 семестрів. Так само як і для отримання диплома, необхідно складати проміжкові і випускні іспити. Відмінність полягає у вільнішій програмі навчання, яку складає сам учень. Програма складається з трьох блоків: *основна спеціалізація* (Hauptfach) і дві *додаткові спеціалізації* (Nebenfach). Наочні блоки, відповідні спеціалізаціям, можуть бути узяті з навчальних програм різних факультетів. Магістр мистецтв – старовинний ступінь німецьких і в цілому європейських університетів. Він не орієнтований на подальше конкретне працевлаштування, а припускає широку різнобічну освіту

**Вчитель молодших класів / середніх класів / гімназії / професійного училища** (*Lehramt*). Програма навчання розрахована на 7-10 семестрів з проміжковими і випускними іспитами, як і для отримання диплома. Передбачені педагогічні практики.

**Ліцензіат.** Ця кваліфікація присуджується на католицьких факультетах. Той, хто отримав її, має право викладати у вищих католицьких школах. Умовою присудження ступеню є закінчення повного університетського курсу, тобто наявність кваліфікації «*дипломований фахівець*», «*вчитель*» або «*магістр мистецтв*», здача серії іспитів по спеціальним предметом і написання наукової роботи. Слід зазначити, що висувається ряд вимог до етичних якостей і благочестя претендентів. Два основні типи ліцензіата: *ліцензіат богослів'я* (lic. teol.) і *ліцензіат канонічного права* (lic. iur. can.).

**Бакалавріат (B.D.)** не є традиційним для німецької освіти. Він існує тільки в окремих університетах і не на всіх факультетах. Тривалість навчання – 6 семестрів. Після закінчення здаються іспити. Бакалавріат був введений у зв'язку із стандартизацією освіти в Європі і не є традиційним в існуючій системі конфесійної освіти: випускник, що отримав цю кваліфікацію не може ні викладати в державних школах, ні отримати працевлаштування, – для цього потрібне складання спеціальних іспитів. Головним чином бакалавріат розрахований на іноземних студентів.

**Доктор.** Науковий ступінь доктора німецьких університетів приблизно відповідає вітчизняному ступеню – «кандидат наук». **Основні умови присудження ступеню:** наявність повної університетської освіти («дипломований фахівець», «вчитель» або «магістр мистецтв»), здача серії екзаменів із спеціальних предметів («Rigorosum» – аналогічні кандидатським іспитам в наших університетах) і написання дисертації. Підготовчі заняття, подібні до занять в аспірантурі, продовжуються зазвичай близько трьох років.

Найвища кваліфікація: **Doctor habilitatus** (Dr. habil.), приблизно відповідна вітчизняному ступеню «доктор наук».

Питання реформування вищої освіти Німеччини є актуальними для німецьких дослідників і знайшли свій відбиток у ряді публікацій Петера Векса, Олівера Маасена, Ханс Лайнера Фрідріха, Анке Ханфт та Ізабелль Мюскенс, які, зокрема розглядають проблему переходу на двоступеневу систему навчання в німецьких ВНЗ, передумови реформування вищої освіти Німеччини та основні шляхи адаптації національної системи вищої освіти країни до Болонського процесу. Німеччина ставить за мету разом із іншими європейськими країнами провести структурне реформування вищої освіти і консолідувати зусилля наукової та освітянської громадськості й уряду для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти та науки у світі. Болонська декларація передбачає введення двох рівнів вищої освіти, які відображаються в ступенях «бакалавр» і «магістр». Доступ до другого циклу навчання потребує успішного завершення першого, який має тривати щонайменше три роки. Вчений ступінь, що присвоюється після завершення першого циклу, на європейському ринку праці сприйматиметься як відповідний рівень кваліфікації. Кінцевим

результатом другого навчального циклу має бути вчений ступінь магістра та/або кандидата наук, як у багатьох європейських країнах [10].

Будучи одним із ініціаторів й активних учасників процесу європейської інтеграції в галузі освіти, Німеччина досить обережно реформує систему вищої освіти в умовах Болонського процесу, прагнучи зберегти свої національні освітні традиції.

Наприкінці 1990-х років у розвитку вищої освіти Німеччини починається новий етап. Величезні перспективи відкриває процес європейської інтеграції, який супроводжується формуванням єдиного загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного середовища.

В Німеччині матеріали та документи, які висвітлюють різні аспекти входження країни до Болонського простору розробляються в середовищі Конференції ректорів ВНЗ Німеччини (HRK), Міністерства освіти та науки (BMBWF), Наукової Ради (Wissenschaftsrat), Постійної конференції міністрів освіти і культури земель (КМК). Особливу цінність становлять збірники статистичних документів, з допомогою яких можна простежити кількісні наслідки реформ, також самі тексти основних офіційних документів Болонського процесу та матеріали семінарів, конференцій, які дають більше уявлення про передумови виникнення реформ у європейському просторі, та Німеччині зокрема, їх спрямування, наслідки та задачі, які постають перед країнами-учасницями Болонського процесу.

Уся робота щодо створення загальноєвропейської освітньої зони в Німеччині є скоординованою й підкріпленою діяльністю різних організаційних структур. На державному рівні відповідальність покладено на Робочу групу щодо реалізації Болонського процесу, яка готує пропозиції, рекомендації та резолюції, надає консультації, послуги, забезпечує проведення заходів щодо підтримки вищих навчальних закладів. До її складу входять представники Федерального міністерства освіти і науки, Постійної конференції міністрів освіти і культури земель, Конференції німецьких ректорів, Німецької служби академічних обмінів, Німецької акредитаційної ради, Національної асоціації студентських рад. Протягом 1999-2007 років Робоча група на основі міжнародних документів з питань демократизації, гуманізації в галузі

освіти і прав людини здійснила ряд масштабних заходів зі створення нової національно-правової нормативної бази вищої освіти Німеччини.

Основу системи складають *університети* (класичні, технічні), *загальноосвітні та спеціалізовані ВНЗ університетського рівня*, зокрема вищі педагогічні, теологічні та медичні школи, також *вищі школи мистецтва і музики, вищі професійні навчальні заклади (Fachhochschule)*. Останній тип навчальних закладів є характерним переважно для Німеччини. Він виник на базі середніх професійних навчальних закладів та інженерних шкіл і в 1975 році був піднятий до статусу вищої освіти. Завдання подібних шкіл, програми яких концентруються на інженерних та інших технічних дисциплінах, зорієнтованих на практичні знання і навички, полягає у здійсненні прикладних досліджень та розробок, спрямованих на конкретне практичне використання. Навчання тут триває 4 роки (на відміну від 5-річного університетського рівня), і ці заклади не мають права присвоювати наукове звання.

Важливим кроком запровадження двоступеневої системи навчання в країнах-учасниках Болонського процесу став семінар із питань університетських ступенів короткого циклу навчання (ступінь бакалавра), який пройшов 16-17 лютого 2001 року в Гельсінкі (Фінляндія), а вже в травні 2001 року міністри освіти та культури європейських країн підвели підсумки та визначили результати зустрічі на конференції в Празі. 14-15 березня 2003 року в Гельсінкі відбулася також і підсумкова конференція чергового етапу Болонського процесу з питань учених ступенів магістерського рівня. Результати та підсумки цієї зустрічі були підтвержені 19 вересня 2003 року на Берлінській конференції міністрів освіти європейських країн. Також Постійною конференцією міністрів освіти та культури були прийняті рекомендаційні рішення щодо можливостей навчання в аспірантурі для студентів-бакалаврів та студентів-магістрів.

Реформаційні процеси в Німеччині, спрямовані на підвищення якості та конкурентоспроможності її вищої освіти у світі та розширення мобільності студентського та викладацького складу, дали вже певні результати. У 1998 році в Рамковий закон про вищу освіту були внесені зміни, які закріпили мінімум необхідних вимог для реалізації Болонської декларації, надавши їм статус таких, що

доповнюють національну освітню систему. Тим самим вищим навчальним закладам Німеччини було надане право вибору системи підготовки студентів, як за класичним німецьким, так і за новим європейським варіантом підготовки бакалаврів та магістрів.

Слід нагадати, що до підписання Болонської декларації після закінчення навчання студенти в Німеччині отримували різні звання й ступені. Заключний документ залежав від виду програми спеціалізації та курсу навчання. Дипломний ступінь присуджували всі види ВНЗ після проведення екзамену й виконання письмової дипломної роботи, яка засвідчує вміння студента розглядати проблеми свого фаху. У дипломі вказується головна спеціалізація.

Для інженерних спеціальностей загальним є звання «*Diplom-Ingenieur*», для інших поряд зі словом «диплом» вказується фах. Диплом був базовим документом для початку професійної діяльності, особливо в промисловості й бізнесі.

Звання «*magister*» (*Magister Artium (M.A.)*) присуджували в мистецьких і гуманітарних спеціальностях після такої ж системи (екзамени й дипломна робота), як і для отримання диплома, але деталі процедури залежали від ВНЗ. У посвідченні магістра спеціалізація не вказувалась.

Третім видом завершення вищої освіти були державні іспити, які проводились для бажаючих вступити на державну службу чи працювати у регульованих державою спеціальностях (право, шкільна освіта, медицина, фармацевтика, харчова хімія). Державні іспити для майбутніх вчителів здійснювали під контролем земель, іншими фахами займався федеральний уряд. До екзаменаційних комісій, які приймали державний іспит, входили як викладачі ВНЗ, так і урядовці. Так, наприклад, правники після складання першого рівня випускних *держіспитів теоретичного змісту (Referendarsexamen)* повинні були 1-2 роки працювати, а потім скласти *другий держіспит (Assessorexamen)*, де вони мали засвідчити вже набуті практичні навички. Після цього вони ставали повноправними державними службовцями. Як бачимо, у Німеччині до Болонського процесу вже існував певний поділ на різні форми завершення вищої освіти. Отже, основним завданням перед Німеччиною стало пристосування національної системи до загальноприйнятої європейської.



Новим для Німеччини було запровадження ступенів (кваліфікаційних рівнів) *бакалавра* та *магістра* (майстра) у загальноєвропейському розумінні, що стикається з низкою проблем та супроводжується дискусіями в самій країні. Зокрема, у вищій школі Німеччини відбуваються структурні зміни, розробка та апробація нових підходів, моделей, технологій підготовки майбутніх фахівців. Розробляються й впроваджуються нові навчальні програми, які орієнтують та адаптують систему вищої освіти, що ґрунтується на двох основних освітніх циклах та передбачає здобуття ступенів бакалавра та магістра за модулями 3+2 чи 4+1. Термін навчання для отримання ступеня бакалавра складає від 6 до 8 семестрів, магістра – від 2 до 4 семестрів. У тому випадку, якщо ці курси є поступовими етапами програми навчання, їх тривалість не може перевищувати 10 семестрів. Саме вищі навчальні заклади повинні слідкувати, щоб студенти закінчували навчання вчасно.

21 січня 2000 року Наукова Рада Німеччини опублікувала рекомендації щодо впровадження нової структури отримання та присвоєння ступенів (бакалавр/магістр) у вищих навчальних закладах країни. У січні 2002 року були розроблені рекомендації щодо введення двоступеневої системи у вищих професійних навчальних закладах Німеччини. Уже через рік Постійна конференція міністрів освіти та культури прийняла рішення щодо академічної класифікації нових ступенів та випустила «10 тез про введення ступенів бакалавра та магістра в Німеччині», у яких говорилося про двоступеневу систему навчання, самостійність, професійність та профільні типи бакалаврських та магістерських курсів, послідовну та непослідовну систему навчання, середній період отримання освіти, якість та акредитацію нових курсів. Ініціативи знайшли також підтримку з боку федерального уряду та урядів земель, робота яких полягала у розробленні та реалізації пілотних програм та проектів, спрямованих на структурну підтримку реформ вищої освіти. Для підтримки запровадження двоступеневої системи було підготовлено декілька спеціальних програм: пілотна програма «Орієнтація навчальних програм на міжнародні стандарти», «Інтегровані двоступеневі програми навчання» та «Майстер Плюс», програма, яка зокрема дозволяє легко увійти в систему вищої освіти Німеччини іноземним студентам, що вже мають диплом першого ступеня вищої освіти. Запровадження нової ступеневої

системи освіти підтримано також багатьма конференціями, симпозиумами та іншими інформаційними заходами.

Законодавством передбачаються нові механізми акредитації навчальних програм та нова система оцінки якості освіти. У 1998 році Постійною конференцією міністрів освіти та культури земель була складена процедура акредитації курсів на отримання ступеня бакалавра та магістра. Станом на вересень 2007 року було акредитовано 2531 (36,8 %) бакалаврських та магістерських навчальних програм, із них відповідно 1364 – бакалаврських та 1167 магістерських.

Згідно з офіційною статистикою спостерігається значне зростання частки бакалаврських і магістерських програм у навчальному процесі. Так, якщо на нових циклах навчання в зимовому семестрі 1999/2000 було запропоновано 123 бакалаврських і 60 магістерських навчальних програм, то вже в зимовому семестрі 2005/2006 – 2138 і 1659 навчальних програм відповідно, за якими навчалось 249035 студентів, що складало 12,5 % від загальної кількості студентів у країні. У порівнянні з попереднім зимовим семестром 2004/2005 їхня кількість зросла на 4,6 %. У літньому семестрі 2006 року кількість нових програм зросла на 8 %, а в зимовому семестрі 2006/2007 - вже на 27 % порівняно з минулим семестром і склала загалом 5188 програм (3075 – бакалаврських і 2113 – магістерських). Слід зазначити, що частка бакалаврських навчальних програм є більшою на 14 % ніж магістерських. Таким чином, станом на зимовий семестр 2007/2008 року 61,1 % із загальної кількості (11265) запропонованих навчальних програм дають можливість отримати ступеня бакалавра (4108) та магістра (2778). Тенденція збільшення частки нових програм навчання зберігається і в наступний період.

Щодо типів вищих навчальних закладів, то якщо в зимовому семестрі 2006/2007 було запропоновано загалом 5188 навчальних програм бакалавр/магістр, із яких 1722 бакалаврські програми в університетах, 1314 – у вищих професійних навчальних закладах та 39 - у мистецьких та музичних школах; відповідно магістерські: 1310 - в університетах, 768 – у вищих професійних школах та 35 - у мистецьких та музичних вищих школах, то вже в зимовому семестрі 2007/2008 бакалаврських програм в університетах було запроваджено 2345, у вищих професійних навчальних закладах –

1713, у мистецьких та музичних вищих школах – 50, а програм на здобуття ступеня магістра: в університетах – 1802, у вищих професійних школах – 930 і в мистецьких та музичних вищих школах – 46. Таким чином, із 7507 запропонованих в університетах навчальних програм на долю бакалавр/магістр припадає 4147 (55,2 %) від загальної кількості навчальних програм, для вищих професійних шкіл це вже 86,3 %, а для мистецьких і музичних лише 13,8 %. Станом на зимовий семестр 2007/2008 найбільш популярними бакалаврські та магістерські програми є в аграрній та харчовій галузі (80,5 % від загальної кількості запроваджених курсів бакалавр/магістр), у галузі інженерних та технічних наук (78,7 %), економічних, правових та соціальних наук (78,5 %), мистецтва й музики (25,3 %). Із кожним роком зростає й кількість студентів, які обирають для навчання нові програми.

Необхідно звернути увагу на систему переходу від бакалавра та магістра до професійної діяльності. **Усі бакалаври мають право продовжити навчання в магістратурі з метою здобуття ступеня магістра.** У свою чергу студенти, які отримали ступінь магістра в університеті, іншому вищому навчальному закладі або вищій професійній школі, можуть продовжити своє навчання в *аспірантурі*. Окрім того, особливо обдаровані студенти після отримання ступеня бакалавра та проведення відповідного тестування також можуть бути допущені до навчання в *аспірантурі* [10,61].

Досвід впровадження двоступеневої системи вищої освіти в Німеччині демонструє таку тенденцію: мало хто з випускників-бакалаврів завершує свою освіту й переходить до професійної діяльності (це характерно і для України). Спеціаліст-бакалавр, зважаючи на невизначеність свого статусу, належно не підкріплений необхідними практичними вміннями та навичками, стикається зі значними перешкодами щодо працевлаштування. Так, наприклад, група провідних технічних університетів виступила із заявою, що для інженерних наук саме магістр, а не бакалавр повинен бути правилом. Аналогічна ситуація виникла також і з учителями. Була пропозиція брати на роботу вчителями молодших класів спеціалістів зі ступенем бакалавра, але міністерство наголосило на тому, що лише магістр буде мати можливість викладати в школі. Федеральний уряд та землі зазначили, що

впровадження нової двоступеневої системи повинно супроводжуватись заходами, які сприяють прийняттю цих ступенів суспільством, економікою та відкривають випускникам нові можливості на ринку праці. У свою чергу роботодавці у так званій Кельнській декларації наголосили на тому, що кваліфікація для професії є невід'ємним елементом першого, базового ступеня.

Характерною особливістю реформування німецької вищої освіти стало паралельне функціонування старої і нової систем академічних ступенів. Як перехід на «болонський варіант», так і неприєднання до нього, мають свої ризики та переваги. Наприклад, ще й до сьогодні у ФРН диплом магістра не скасовує обов'язковий державний іспит для юристів, медиків і педагогів. Фактично *на рівні бакалавра отримуються тільки базові фахові знання*, що викликає в освітньому середовищі сумніви в можливості якісної наукової підготовки. Роботодавці та суспільство ще не досить чітко уявляють, у чому саме полягає специфіка освіти на рівнях бакалавра та магістра. У свою чергу Міністерство економіки та праці не провело роботу зі встановлення чіткого переліку посад, для заняття яких достатньою є кваліфікація «бакалавр». Але в подальшому слід очікувати динамічного розвитку запровадження бакалаврських та магістерських курсів та збільшення кількості студентів, які будуть обирати нові навчальні програми, оскільки ще не всі університети провели широкомасштабне введення двоступеневої системи навчання. Однак, починаючи з 2003 року міністри науки і освіти німецьких земель досягли принципової угоди про запровадження двоступеневої системи вищої освіти і активно впроваджують її.

Німеччина досить обережно реформує свою систему вищої освіти в контексті завдань Болонського процесу. У Німеччині існує чітка нормативно-законодавча база, на основі якої відбувається реформування системи вищої освіти країни у дусі Болонської декларації, також існує система державного фінансування Болонського процесу, створені відповідні соціально-політичні та економічні умови перебудови та розширення національної освітньої системи. Досвід Німеччини може бути корисним при розробці стратегій реструктуризації державних систем вищої освіти та вищих навчальних закладів для інших європейських країн-учасниць Болонської ініціативи, а також для України, яка стала на шлях системної трансформації вищої освіти.

Основними напрямками на шляху конструктивних динамічних перетворень у вищій освіті Німеччини є якісна освіта на всіх рівнях підготовки, інноваційний розвиток освіти, розвиток суспільства на засадах конкурентоспроможності освіти [7,82].

Обов'язково необхідно враховувати, що на «розвиненому Заході» в цілому, а у Німеччині зокрема, у системах/моделях освіти незважаючи на усі відмінності, спільним є те, що усі ідеї і розвідки у даному напрямі ґрунтуються перш за все на дослідженні суспільного контексту освітньо-виховних процесів [6,120]. Тобто педагогічних підходів – з активним використанням напрацювань *філософії освіти* та *соціальної філософії* (тому для її найменування часто використовують термін «*соціальна філософія освіти*»), яка, фактично і є ідейним, методологічним і міждисциплінарним «містком» між освітянською і суспільствознавчою проблематиками сучасних наукових досліджень.

У концепціях, напрямках «*соціальної філософії освіти*» досліджуються перспективи формування інтегрованої соціально-гуманістичної системи філософії, освіти, менеджменту, суспільного виховання і формування інтелектуальної особистості в контексті розвитку інститутів громадянського суспільства, демократичної суспільно орієнтованої освіти і управлінської практики у світі в умовах глобалізаційних процесів (що є вагомим для розвитку соціуму та освіти України на сучасному її етапі) [11,62]

Тобто аналізується і водночас впроваджується в освітній дискурс модернізація соціального та економіко-політичного розвитку і потенціал антропологічно-психологічної структури людини в ціннісно-нормативному вимірі сучасного глобалізованого суспільства світу, реформаційні стратегії в соціумі, освіті і менеджменті, їхня глобалізація та процеси інституалізації і перспективи гуманізації систем освіти, управління, виховання.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:**

1. Зінченко В.В. Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального розвитку (інтегративна концептологія). – К.: Люксар, 2011. – 664 с.
2. Штейнер Р. Очерк теории познания Гётевского мировоззрения. – М.: Парсефаль, 1993.- 142 с.
3. Bollnow O. F. Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existenzialismus. –

- Stuttgart, Köln: Kohlhammer, 1979. – 247 s.
4. Bollnow O.F. Studien zur Hermeneutik (Zwei Bände). Band 1: Zur Philosophie der Geisteswissenschaften. – München: K.Alber, 1982. – 344 s.
  5. Gobler H P., Lessing H. U. (Hrsg.) O. F. Bollnow im Gespräch. – Freiburg / München, 1983. – 241 s.
  6. Liessmann K. P. Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. – Wien : Paul Zsolnay, 2010. – 176 s.
  7. Maassen, Oliver T. Die Bologna-Revolution : Auswirkungen der Hochschulreform in Deutschland / Oliver T. Maassen. - 3. Aufl.. - Frankfurt am Main: Bankakad.-Verl., 2014. – X, 231 s.
  8. Morita T. Zur Bollnow – Reception in Japan. In: Pädagogische Rundschau. 1983, 37, N. 6. – S.623-627.
  9. Nohl H. Pädagogische Menschenkunde (Die pädagogischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik) II Handbuch der Pädagogik. Bd. 2. Langensalza. – Weinheim/Basel, 1981.–344 s. – S.51-75.
  10. Wex P. Bachelor und Master: die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland; ein Handbuch / von Peter Wex. Berlin : Duncker und Humblot, 2005. – 448 s.
  11. Zinchenko V. Institutional transformations systems of society and perspectives of critical theory in the social philosophy of education//Pedagogika Filozoficzna. – № 1. – 2015. – S.59-68.

*Рецензент*

*Хоружа Л.Л.– д. пед. н., проф*

*Стаття надійшла до редакції 04.10.2016*

## **ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И РЕФОРМЫ МЕНЕДЖМЕНТА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: НЕМЕЦКАЯ МОДЕЛЬ**

### **Зинченко Виктор Викторович**

доктор философских наук, профессор,  
профессор Киевского университета имени Бориса Гринченко.  
главный научный сотрудник Института высшего образования  
Национальной академии педагогических наук Украины  
[zinchenko@kiev.com.ua](mailto:zinchenko@kiev.com.ua)

**Аннотация.** Интернационализация и интеграция высшего образования в глобально-международном аспекте ставят много новых вопросов перед теорией и практикой. Важнейшие из них – что есть общее и особенное в образовании и науке, какие закономерности, формы, методы управления являются универсальными, а какие действуют в диапазоне конкретных условий разных стран, как наилучшим образом выполнять функции образования и науки в международной деятельности, в чем состоят особенности национального стиля в образовании и развитии университета как института образования, в организационном поведении, системах управления, насколько эти особенности важны для достижения желаемых результатов, как иностранцам быстрее приспособиться к национальной местной среде.

**Ключевые слова:** системы образования, модели философии образования, интернационализация образования, модель университета, Болонский процесс, глобализация образования.

## **Zinchenko Viktor Viktorovich**

Doctor of Philosophical Sciences, professor,  
professor of Institute of Society of the Borys Grinchenko Kiev University;  
principal research scientist of the Institute of Higher Education  
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine  
*zinchenko@kiev.com.ua*

# **INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION REFORM AND MANAGEMENT OF HIGHER EDUCATION: THE GERMAN MODEL**

**Abstract.** Internationalization and integration of institutions of higher education in a global and international dimension raise many new questions for the theory and practice. Among them the author emphasizes the most important ones: what is the general and the particular in education and science; what patterns, forms, methods of management are universal and which are in the range of the specific conditions of different countries; what is the best way to realize the functions of education and science in the international activity; what are the features of national identity in education and in the development of the University as an institution of education, and also in organizational behavior, management systems; to what extent these features are important to achieve the desired results; how can foreigners quickly adapt to national environment.

**Keywords:** educational systems, models of educational philosophy, internationalization of education, the model of University, the Bologna process, globalization of education.

## **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED):**

1. Zinchenko V.V. Social'na filosofija menedzhmentu i osviti v institucijnomu vimiri global'nogo rozvitku (integrativna konceptologija). - K.: Ljuksar, 2011. - 664 s.
2. Shtejner R. Oчерk teorii poznaniya Gjotevskogo mirovozzreniya. - M.: Parsefal', 1993.- 142 s.
3. Bollnow O. F. Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existenzialismus. – Stuttgart, Köln: Kohlhammer, 1979. – 247 s.
4. Bollnow O.F. Studien zur Hermeneutik (Zwei Bände). Band 1: Zur Philosophie der Geisteswissenschaften. – München: K.Alber, 1982. – 344 s.
5. Gobler H P., Lessing H. U. (Hrsg.) O. F. Bollnow im Gespräch. – Freiburg / München, 1983. – 241 s.
6. Liessmann K. P. Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. – Wien : Paul Zsolnay, 2010. – 176 s.
7. Maassen, Oliver T. Die Bologna-Revolution : Auswirkungen der Hochschulreform in Deutschland / Oliver T. Maassen. - 3. Aufl.. - Frankfurt am Main: Bankakad.-Verl., 2014. – X, 231 s.
8. Morita T. Zur Bollnow – Reception in Japan. In: Pädagogische Rundschau. 1983, 37, N. 6. – S.623-627.
9. Nohl H. Pädagogische Menschenkunde (Die pädagogischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik) II Handbuch der Pädagogik. Bd. 2. Langensalza. – Weinheim/Basel, 1981.– 344 s. – S.51-75.
10. Wex P. Bachelor und Master: die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland; ein Handbuch / von Peter Wex. Berlin : Duncker und Humblot, 2005. – 448 s.
11. Zinchenko V. Institutional transformations systems of society and perspectives of critical theory in the social philosophy of education//Pedagogika Filozoficzna. – № 1. – 2015. – S.59-68.