

ОСНОВНІ ПРОГРАМНІ КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ У ПОВОЄННИЙ ЧАС ТА ЇХНЯ РЕЛЕВАНТНІСТЬ ДЛЯ СЬОГОДЕННЯ

BASIC PROGRAM CONCEPTS OF DEVELOPMENT OF CONTEMPORARY GERMAN UNIVERSITY EDUCATION AFTER WORLD WAR II AND THEIR RELEVANCE FOR THE PRESENT DAY

Автор зазначає, що університетська галузь Німеччини здійснювала протягом післявоєнних років постійний пошук шляхів оптимізації своєї структури та змісту, що привело до появи нових концепцій розвитку університетської освіти. Найбільш інтенсивно цей процес відбувався в середині 1960 рр., коли стрімкий економічний і соціальний розвиток ФРН потребував демократизації та оптимізації діяльності німецьких університетів як державних установ. Хоча реформи університетів відбувались під тиском студентського руху, вони були запроваджені зверху й не були послідовними. Саме непослідовність реформування цієї галузі та консервативність державних структур призвели до стагнації в цій галузі й до певного відставання німецької університетської освіти та науки на глобальному рівні. Масштаби глобалізації всіх сфер життя сучасного суспільства стимулювали німецьких політиків і науковців до розроблення новітніх концепцій університетської освіти, котрі частково відтворюють забуті, проте актуальні для сьогодення ідеї.

Ключові слова: концепція університетської освіти, навчальні технології, конкурентоспроможність, ефективність, сталий розвиток, центр інновацій.

Автор отмечает, что университетская отрасль Германии осуществляла в течение послевоенных лет постоянный поиск путей оптимизации своей структуры и содержания, что привело к появлению новых концепций развития университетского образования. Наиболее интенсивно этот процесс происходил в середине 1960 гг. Когда стремительное экономическое и социальное развитие ФРГ нуждалось в демократизации и оптимизации деятельности немецких университетов как государственных учреждений. Хотя реформы университетов происходили под давлением студенческого движения, они были введены сверху и не были

последовательными. Именно непоследовательность реформирования этой отрасли и консервативность государственных структур привели к стагнации в этой области и к определенному отставанию немецкого университетского образования и науки на глобальном уровне. Масштабы глобализации всех сфер жизни современного общества стимулировали немецких политиков и ученых к разработке новейших концепций университетского образования, которые частично воспроизводят забытые, но актуальные для настоящего идеи.

Ключевые слова: концепция университетского образования, учебные технологии, конкурентоспособность, эффективность, устойчивое развитие, центр инноваций.

The author notes that the German university education carried out during the post-war years a constant search for ways to optimize its structure and content, which led to the emergence of new concepts of the university education development. This process was most intense in the mid-1960s, when the rapid economic and social development of the Federal Republic of Germany required the democratization and optimization of the activities of German universities as state institutions. Although university reforms were performed under pressure of the student movement, they were implemented from above and were not consistent. It is the inconsistency of reforming this industry and the conservatism of state structures that have led to stagnation in this area and to a certain backlog of German university education and science at the global level. The scale of the globalization of all spheres of life in modern society has encouraged German politicians and scholars to develop the latest concepts of university education, which partially reproduce forgotten, but relevant for today's ideas.

Key words: university education concept, educational technologies, competitiveness, efficiency, sustainability, innovation center.

УДК 378

Черкашин С.В.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри німецької філології
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні німецькі, як і решта європейських університетів, є на етапі трансформації, яка є результатом упровадження Болонської реформи. Ці перетворення є досить неоднозначним явищем, оскільки з моменту впровадження положень Болонської декларації в європейських країнах ліберально-технократичні реформи натикаються на критику з боку академічної спільноти та її заклики до припинення цих перетворень і повернення до колись актуальних цінностей. Ці явища свідчать про складність процесу реформ, відсутність відчутних результатів реформування, особливо в галузі підвищення якості освіти та науки. Структурні зміни в

галузі університетської освіти, що переважно були здійснені до 2010 р., не супроводжуються достатньо швидкими змінами університетської культури, яка базується на історично сформованому менталітеті її носіїв. В академічному середовищі спостерігається значний скептицизм щодо відчутного підвищення конкурентоспроможності європейських університетів стосовно американських університетів за роки запровадження Болонської реформи. Також дуже важко вдається оцінити перспективи реформування європейських університетів та університетського рівня освіти загалом. На перший погляд здається, що ще не можна визначити дату остаточного впровадження Болонської реформи

та побачити її наслідки. Через труднощі прогнозування запланованих результатів трансформації в галузі європейської вищої освіти науковці постійно займаються пошуком і розробленням концепцій розвитку університетської освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дискусії в академічних і політичних колах Німеччини щодо вироблення напрямів політики у сфері університетської освіти, що є результатом публічного висловлення думок або вже сформованих переконань науковців і політиків, постійно викликають у німецькому академічному середовищі появу нових програмних концепцій розвитку вищої освіти. Ці концепції засновані на різній нормативній базі, відображають певні хитросплетіння політичних інтересів, розрізняються своєю консистенцією і стійкістю до впливу зовнішніх чинників. Одна частина програмних концепцій є предметом відкритих дискусій педагогів і політиків, інша – згадується в університетському дискурсі в імпліцитній формі та розкривається шляхом аналізу певних наукових праць, серед яких варто перелічити роботи таких учених, як Е. Буржуа [1], Дж.Дж. Дудерштадт [2], Г. Ленгард [4], Г. Ленк [5], П. Пастернак і К. фон Віссель [6], У. Шневінд [7], Г. Феддер [9].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Вищезгадані роботи німецьких науковців не містять повного переліку або досить детального аналізу розроблених німецькими науковцями концепцій і не враховують тих, що перебувають у контексті наукових дискусій в імпліцитній формі.

Мета статті полягає у стислому викладенні суті основних концепцій розвитку німецької університетської освіти, що були розроблені й впроваджені в німецькій університетській освіті або мимохідь згадувались у німецькому університетському дискурсі в повоєнний період (з 1945 р. по сьогодні). Це викладення здійснюється задля ознайомлення з цими концепціями українських науковців, котрі займаються розробленням теорії університетської освіти. З огляду на мету завдання статті полягає у визначенні спільних рис цих концепцій і розбіжностей між ними, беручи до уваги певні викладені нижче критерії.

Виклад основного матеріалу. Програмні концепції, що були розроблені або вже ефективно застосовувались у німецькій університетській освіті в період після 1945 р., утворюють досить об'ємний список. У цей перелік входять такі концепції:

- університетська концепція Гумбольдта;
- університет ординарних професорів (тобто університет завідувачів кафедр);
- університет статусних груп (груповий університет);
- університет, відкритий для всіх верств населення;

- університет як науковий навчальний заклад, відповідальний перед суспільством;

- багатопрофільний заклад вищої освіти;

- університет як науковий заклад і творець критичної науки;

- університет як притулок для науки, котра уособлює продуктивну силу соціалістичного суспільства;

- університет як символ і засіб усунення соціальної нерівності: «досягнення соціального прогресу за допомогою освіти»;

- університет як засіб для подолання регіональної нерівності;

- заклад вищої освіти як система вільно з'єднаних компонентів (так званий організаційна анархія структурних підрозділів),

- університет як установа, що займається підготовкою фахівців;

- університет як елемент громадянського суспільства: роздержавлення і відкритість ЗВО,

- університет як фактор у глобальному змаганні регіонів;

- університет як фактор забезпечення ґендерної рівності;

- університет як учасник конкурентної боротьби;

- підприємницький університет;

- університет як підприємство, що займається наданням послуг;

- університет як місце для учіння: shift from teaching to learning (зрушення від викладання в бік самостійного учіння);

- університет, що враховує інтереси сім'ї;

- елітний університет;

- віртуальний університет,

- університет як множинний виробник послуг (так званий "multiversity");

- університет «модусу II»;

- університет «сталого розвитку».

Як видно з цього переліку, ці 24 перелічені концепції університетської освіти змістовно перетинаються одна з одною і відрізняються одна від одної ступенем своєї релевантності тим процесам, що відбуваються в сучасній німецькій університетській освіті. Спираючись на ці міркування, доцільним видається здійснення відбору лише деяких із вищезгаданих концепцій для їх більш детального або більш узагальненого огляду. Такий відбір здійснено на основі певних критеріїв, а саме: а) часових меж: відсортовуються найбільш актуальні для освітньої політики концепції, що виникли в період після 1945 р. і до сьогоднішнього дня; б) просторових меж: ідеться про освітні концепції, що були розроблені у німецькомовному просторі (у ФРН, або в НДР, або в уже об'єднаній Німеччині) і знайшли там своє практичне застосування; в) походження і сфери дії: розглядають концепції, які виникли під час академічних або політичних дискусій; г) релевантність: згадуються саме ті кон-

цепції, які мали істотний вплив на характер і зміст дискусій у галузі університетської освіти Німеччини після 1945 р.

Здійснений на базі цих критеріїв відбір охоплює широкий історичний період розвитку сфери вищої освіти, а виклад основних рис цих концепцій розпочинається з концепції університетів завідувачів кафедри, продовжується викладом концепції групового університету і закінчується концепцією «менеджеризації». При цьому згадані концепції віддзеркалюють у сконцентрованому вигляді основні питання дискусій, котрі відбувалися в освітньому середовищі. Завдяки аналізу й узагальненню загалом 11 основних концепцій, котрі домінували в порядку денному політичних дискусій щодо визначення шляхів розвитку вищої школи за минулі шість десятиліть, основні ідеї цих концепцій стають більш зрозумілими. Надалі здійснюється викладення основних положень таких концепцій: 1) університетської концепції Гумбольдта; 2) університету завідувачів кафедри; 3) групового університету; 4) інклюзивно орієнтованих ЗВО; 5) критичного університету як втілення ідеї критичної науки; 6) університету як інфраструктури та двигуна інноваційного розвитку регіонів; 7) науки як продуктивної сили: соціалістичного університету в НДР; 8) університету як інституту забезпечення гендерної рівності; 9) університету як суб'єкта змагання; 10) університету в умовах здійснення Болонської реформи і, нарешті, 11) університету «модусу 2».

Попередній аналіз концепцій розвитку німецької університетської освіти дає змогу стверджувати, з одного боку, що ефективність реалізації освітніх концепцій залежала і залежить не тільки від змісту окремих концепцій, але й від відповідних, історично мінливих умов їх застосування, тобто від соціального контексту та від глобальних тенденцій розвитку сфери вищої освіти. Деякі з концепцій, що проголошені науковцями і політиками архаїчними, не втратили свого корисного потенціалу й досі. Про це свідчить концепція університетської освіти В. фон Гумбольдта, головним принципом якої була єдність і незалежність університетської освіти й науки. За твердженням Е. Буржуа, зміст такої актуальної сьогодні як ділової компетенції «значною мірою збігається зі змістом компетенції, що необхідна для здійснення дослідницької діяльності в сучасних умовах» [1, с. 135]. Як відомо, ділова компетенція передбачає наявність в індивіда «критичних і аналітичних розумових здібностей, здатності аргументувати, здійснювати самостійну роботу і навчання, приймати рішення і вирішувати проблеми, планувати, координувати дії і здійснювати менеджмент, вміти вибудовувати відносини в колективі людей тощо» [там само]. Із такого розуміння ділової компетенції стає очевидним те, «що традиційні чесноти

Гумбольдта, які засновані на взаємному заплідненні дослідження та навчання, зберігають свою дивовижну актуальність і сьогодні» [там само]. Це стосується також інших центральних ідей Гумбольдта: ідеї формування особистості в процесі здійснення наукових досліджень, віддаленості університетської науки від держави, яку можна заново сформулювати як свободу дослідження та навчання і автономії науки.

Проте аналіз німецькомовних історико-педагогічних праць заперечує факт повного і послідовного втілення університетської концепції В. фон Гумбольдта в німецькій освітній реальності. Німецькі університети ХІХ ст. під тиском консервативних політиків і службовців сприяли трансформації університету епохи неогуманізму в так званій «університет завідувачів кафедри», який базувався на неподільній владі ординарних професорів, на відсутності у решти викладацького складу університетів прав на участь у прийнятті рішень і домінуванні принципу захисту інтересів певного навчального предмета в особі одного єдиного професора в масштабах всього університету та за його межами. Цей так званій «олігархічний» університет історично вичерпав себе через несумісність із сучасними принципами функціонування університетів в умовах західної демократії, хоча й проіснував до середини 1960 рр. Професорська олігархія, котра сформувалася в процесі становлення особливого стану ординарних професорів, дає наочну картину того, наскільки вона шкодить розвитку університетської освіти та науки.

Студентські заворушення у ФРН наприкінці 1960 рр., які були спрямовані проти університетської олігархії, призвели до практичного втілення концепції групового університету як результату досить успішного реформування університетської освіти на принципах демократизації, лібералізації, гуманізації та гуманітаризації освіти. Новий тип університету, який проіснував приблизно до середини 1970 рр., ґрунтувався, насамперед, на особливій університетській автономії, що стосувалась виключно органів управління університетами й була нав'язана університетам ззовні на початковому етапі становлення групового університету. «Груповий університет» був одним з основних елементів великомасштабного проекту «університет в умовах демократії». Відповідно до характеру тодішньої політичної системи ФРН університет мав являти собою демократичну організацію. Проте паритетність представництва всіх груп академічних кіл, зокрема студентства, в органах управління університетами була зруйнована через відповідні рішення федерального конституційного суду, котрий, з одного боку, санкціонував запровадження цієї моделі у своєму рішенні від 1973 р. З іншого боку, він кодифікував панівну роль професорів в органах самоврядування університетами,

урізавши права інших статусних груп на підставі нібито громіздкості й неповороткості структури нових органів самоврядування університетами та їхньої «організованої безвідповідальності».

Бурхливі події кінця 1960 рр. спричинили появу ще декількох цікавих концепцій, котрі не були втілені в життя. Серед них варто згадати концепцію «інклюзивно орієнтованого університету», зміст якої полягає у розширенні соціального складу студентського контингенту. Незважаючи на масовізацію університетської освіти, що триває й досі та протягом післявоєнних років становила майже 40%, нині студентами стають у середньому 83% із 100 випускників шкіл одного року народження, батьки яких мають академічну освіту. Лише 17% абітурієнтів походять із сімей без вищої академічної освіти. Як і раніше, зберігається високий відсоток відрахованих із університету студентів, а також спостерігається стійка тенденція диференціації університетської освіти на масову та елітну під впливом Болонського процесу: впроваджується масове навчання в бакалавріаті й водночас створюється бар'єри для бакалаврів під час вступу до магістратури. Усе це є підтвердженням домінування у німецькому суспільстві «партикулярного» сприйняття освіти: «Окремі індивіди сприймаються не як громадяни, які наділені волею до свого індивідуального розвитку, а як носії резистентності щодо освіти через відсутність цих здібностей» [4, с. 19].

Спробу змінити соціальний статус університету віддзеркалює концепція «критичної науки/критичного університету», що критично відображають сучасне суспільство. Протягом 1960 рр. ця позиція набула значного поширення, зокрема, в галузі гуманітарних і соціологічних дисциплін. Проте в орієнтованих на професійну підготовку підрозділах системи університетської освіти ця концепція ніколи не домінувала. З 1980 рр. критична наука втрачає свої позиції, проте представники інших течій наукової думки підхопили ідеї «критичної науки/критичного університету», зокрема носії концепції «модус 2» та концепції сталого розвитку вищого наукового закладу.

Концепція «модус 2» (або «робочий режим виробництва знання 2») передбачає зміну традиційного способу виробництва знання, тобто «модусу 1», і являє собою спробу врахувати актуальні зміни, що відбулися у відносинах між наукою та суспільством. Наукове виробництво знання, за твердженням авторів цієї концепції, має стати в перспективі «гетерархічним», міждисциплінарним або навіть «пандисциплінарним», а також прикладним, а не «автореферентним» і враховуватиме громадські потреби. З одного боку, ця концепція передбачала відкриття університетів суспільству, а з іншого боку, їх соціальну децентралізацію, що мало призвести до втрати університе-

тами свого колишнього монопольного становища в галузі виробництва знання і сприяти диверсифікації та диференціації процесу виробництва знання.

З початку 1960 рр. в дебатах навколо освітньої політики ФРН перебуває питання про місце університетів у регіональній інфраструктурі. Концепція ЗВО як ядра цієї інфраструктури і регіонального двигуна інновацій є складовою частиною більш широкої концепції «вишу в умовах демократії». Обидві концепції остаточно відійшли протягом 1980 рр. на задній план наукових дискусій і не були реалізовані. Проте сьогодні питання про регіональне розташування університетів обговорюється в аспекті інноваційної економічної конкурентоспроможності регіонів. Університети, як і решта ЗВО, розглядаються як ініціатори інновацій у конкурентному змаганні між регіонами, водночас конкурентоспроможність проголошено універсальним принципом їхнього розвитку. Проте ці концепції віддзеркалюють спрощене розуміння економічної перспективи, котре зводиться до сприяння технологічним інноваціям і не враховує потреб у впровадженні інновацій сфери діяльності вищої освіти й науки, не пов'язаних з економікою.

На тлі реформування сфери вищої освіти ФРН у 1960 рр. майже водночас спостерігалось інтенсивне впровадження інновацій в університетській сфері НДР. Тут була реалізована концепція «науки як продуктивної сили соціалістичного суспільства». За цим поняттям стояла та сама «функціоналістична» концепція «онаучування» суспільства, що була предметом жвавого технократичного дискурсу в Західній Німеччині. На відміну від парламентської демократії західного типу, «функціоналістичний» матеріалізм в умовах «реального» соціалізму не передбачав гарантування індивідуальних прав самовизначення індивідуумів. Це призвело до того, що прагнення до модернізації самої держави НДР в 1960 рр. зазнало невдачі через внутрішні протиріччя освітньої політики. З одного боку, певні очікування технологічного прориву не виправдали себе в галузі наукових досліджень, а з іншого – технократичні шляхи підвищення продуктивності праці викликали неадекватну зворотну реакцію в рядах правлячої СЕПН. Партійні ідеологи вбачали в «онаучуванні» соціалістичного суспільства небезпеку для існування влади робітників і селян через посилення позицій технократичної інтелігенції. У 1971 р. була припинена широка експансія ЗВО, яка відбувалась в НДР в другій половині 1960 рр. з більшою інтенсивністю, ніж у ФРН [6].

Ставлення до університетів як до суб'єктів конкурентної боротьби є центральним компонентом концепції «університет як суб'єкт конкурентного змагання», що набула своєї актуальності в контексті «енергетичної кризи» 1970 рр. і недофінансування університетської освіти з боку держави

протягом 1980 і 1990 рр. Ця концепція спирається на те, що наука народжується в процесі змагання між окремими науковцями, науковими школами і центрами. Суть такого змагання полягає в досягненні максимально високого рівня наукової репутації університету на основі висування найбільш переконливих наукових ідей. Німецькі університети вже давно перебувають у конкурентному просторі, окресленому рішеннями німецького парламенту. У межах цього простору вони змагаються один з одним за отримання коштів, необхідних для них для придбання обладнання, заохочення інновацій тощо. Поняття «університет як суб'єкт конкурентного змагання» розставляє нові акценти в конкурентній боротьбі університетів: відбувається реальна економізація їхньої діяльності через впровадження ринкових механізмів їхньої діяльності. Ця концепція є адекватною реакцією на очевидні недоробки і недоліки організації діяльності вищої школи та органів її самоврядування. Прагматичне, позбавлене комерційного складника розуміння менеджменту вищої школи, що має чітку прив'язку до мети діяльності університету як освітньої наукової установи, приведе до того, що університети як потужні структури набудуть більш раціонального формату [5]. Нова система менеджменту дасть можливість створити таку організаційну структуру університету, що оптимально відповідатиме цілям його діяльності.

Однак Болонський процес, що розпочався наприкінці 1990 рр., ознаменував розроблення та впровадження загальноєвропейської концепції університетської освіти. Ця концепція характеризується концептуальною двозначністю: вона орієнтується як на універсальне, так і на партикулярне розуміння характеру освіти. Упровадження двоступеневих програм навчання підпорядковане, з одного боку, досягненню мети максимальної доступності вищої освіти для всіх верств населення, але, з іншого боку, спрямовано на те, щоб обмежити можливості населення отримати повну вищу освіту в магістратурі. Проте значна частка перетворень, здійснюваних нині у сфері університетської освіти ФРН, прямо не пов'язана з Болонською реформою, а є результатом виконання конкретних рішень німецьких законодавців, міністерств, керівництва вищої школи або окремих галузей [6]. Під час запланованих заходів планується ліквідація найбільш істотного недоліку німецької системи вищої освіти. Зокрема, ідеться про адаптацію базових університетських принципів В. фон Гумбольдта до умов освітньої експансії вищої школи шляхом внесення змін до елітарної за своїм характером концепції вищої освіти з метою її адаптації до умов демократизації суспільства й освіти.

Поряд із цими концепціями, які були значною мірою релевантними в минулому або залишаються все ще релевантними сьогодні, предметом

актуальних наукових дискусій стають нові концепції. Звичайно, нині ще не можна однозначно стверджувати про те, чи стануть вони предметом обговорень у контексті розроблення моделей перспективного реформування німецьких університетів. Принаймні варто побіжно торкнутися чотирьох із найбільш оригінальних нових концепцій, що можуть у перспективі стати домінуючими [6]. Ідеться про концепцію «університету, що враховує інтереси сім'ї», про концепцію «елітного університету», концепцію «університету, що спирається на ідею сталого розвитку» та концепцію «віртуального університету».

Боротьба німецьких жінок-науковців за ґендерну рівність знайшла своє віддзеркалення в концепції університету, що враховує інтереси сім'ї, знайшла своє втілення в безлічі проектів та ініціатив, висунутих в окремих регіонах. За концепцією цього ЗВО стоять прагнення до врахування сімейних обставин співробітника університету [8, с. 103], що передбачає, з одного боку, гнучкість режиму робочого часу і, з іншого боку, надання дитячими дошкільними установами певного асортименту послуг. У першому випадку особлива організація робочого часу виявляються у сфері науки суттєвою проблемою; у другому випадку проблема полягає в додаткових витратах, які виникають у разі відсутності дошкільних установ.

Концепція університету «досконалості» (або елітного, або «висококласного» університету) набула своєї актуальності у 1990–2000 рр., коли німецькі науковці відчули суттєву недосконалість німецької університетської освіти або навіть її відсталість від визнаних світових лідерів у цій сфері. У процесі загострення у ЗВО Німеччини змагання за кошти та інші ресурси вже впродовж декількох років спостерігається вербальна інфляція поняття «досконалий» (поряд із «висококласним університетом» вживається також вираз «центр відмінної якості», «мережа відмінної якості» тощо), що позбавляє це поняття будь-якої визначеності. Ідея університету «досконалості» стала частиною політичної програми завдяки ініціативі, яка була висунута у 2006–2007 рр. окремими землями і підтримана на федеральному рівні. Ця ідея мала на меті досягнення «досконалості» у сфері німецької вищої освіти та наукових досліджень. Ця ініціатива передбачає ідентифікацію максимально ефективних університетів і створення в них оптимальних для досягнення максимально високого рівня наукових досліджень. Очевидно, «ініціатива відмінної якості» стала черговою спробою вирішення проблеми структурного недофінансування університетів, але вона практично була зведена до того, що певні «відмінні» університети отримували від держави значну фінансову підтримку.

Концепція університету, заснованого на принципі сталого розвитку, перебуває не периферії

сучасних просвітницьких ідей, хоча саме поняття «сталий розвиток» не нове, а його обговорення налічує вже 20-річну історію. Сталий розвиток, згідно з доповіддю Г.Х. Брунтланд, яка прозвучала в ООН у 1987 р., є таким способом розвитку, «що передбачає задоволення потреб сучасників і не позбавляє майбутніх поколінь громадян можливості задоволення тих самих потреб» [9, с. 26]. Стійкість розвитку забезпечується через раціональне використання сучасним поколінням людей інтелектуального, соціального, екологічного та економічного капіталу, який воно отримало у спадок від попередніх поколінь, та передачу його всім наступним поколінням у принаймні тому ж обсязі [7, с. 17]. Це можливо шляхом здійснення менеджменту ресурсів, екологічного менеджменту та менеджменту ризиків, а також шляхом організації наукових досліджень і навчання на принципі сталого розвитку, що полягає у сприянні становленню глобальної справедливості та справедливості у відносинах між поколіннями.

Концепція «віртуального університету», що набула певного значення в контексті розвитку інформаційно-комунікативних технологій, сприймається німецькою науковою спільнотою двояко. З одного боку, вона означає викладання і пропозицію інших навчальних послуг у режимі онлайн, що витісняють традиційні способи навчання або функціонують паралельно з традиційними формами аудиторного навчання. З іншого боку, поняття «віртуальний університет» інтерпретується як технологічне вдосконалення заочної освіти та не викликає особливого наукового інтересу. Друге значення цього поняття відображає трансформацію університету в певний віртуальний заклад, ключовою функцією якого є виключно розподіл навчального матеріалу. Установи, подібні до американського університету у м. Фенікс, послідовно здійснили свою трансформацію у віртуальний університет, що існує переважно у кіберпросторі [2, с. 229]. Це викликало перетворення викладачів і вчених у постачальників і виробників «courseware» (курсівого забезпечення), а менеджери університету й технічні співробітники здійснюють лише обслуговування серверів. Віртуальний університет як екстремальна форма функціонування університету займається не продукуванням знань, а лише підготовкою навчально-методичних матеріалів. Вона являє собою сьогодні, ймовірно, найефективнішу і найменш витратну форму розподілу навчального матеріалу, проте лише контент-провайдером, або ЕМО (Educational Maintenance Organizations), тобто ООО (організаціями з надання освітніх послуг), сприймається німецькими науковцями як дзеркально-спотворений антипод моделі так званій «multiversity» [6].

Висновки. Очевидним є те, що в майбутньому відбуватиметься перманентне виникнення концепцій, що претендуватимуть на те, щоб стати

базовими в розвитку вищої школи. Спроба уявити собі кінцевий перелік цих концепцій нині неможлива. Аналіз вищезгаданих концепцій університетської освіти дає змогу стверджувати, що розвиток німецької теорії університетської освіти відбувався в контексті посилення громадської ініціативи, впливу громадської думки і цивільного суспільства загалом на розвиток університетської освіти й науки з метою її демократизації, гуманізації та гуманітаризації, а також підвищення її ефективності. Головна тенденція розвитку німецької університетської освіти полягає в поступальній зміні її парадигми відповідно до освітніх потреб громадян, суспільства, бізнесових кіл і глобальних тенденцій розвитку людства загалом і вищої освіти зокрема. Аналіз вищезгаданих університетських концепцій дає змогу також стверджувати про недоцільність ігнорування в цій галузі знань і досвіду, накопичених попередніми поколіннями науковців, і про необхідність екстраполяції позитивних і оригінальних ідей у площину актуальних трансформацій, що відбуваються сьогодні у сфері університетської освіти та науки, зокрема, в Україні.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Bourgeois E. Zukunftsforschung zur Entwicklung der Beziehungen zwischen Hochschulausbildung und Forschung mit Blick auf den Europäischen Forschungsraum, Europäische Kommission / Generaldirektion Forschung. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg, 2002.
2. Duderstadt J.J. A University for the 21st century. Ann Arbor. The University of Michigan Press, 2000.
3. Gruppe 2004: "Hochschule neu denken": Memorandum Hochschule neu denken. Neuorientierung im Horizont der Nachhaltigkeit. Universität Lüneburg. Lüneburg, 2004.
4. Lenhardt G. Europäische und deutsche Perspektiven der Hochschulpolitik. In: Pasternack, Peer (Hrsg.): *Konditionen des Studierens. In: die hochschule, Nr. 2. Herausgegeben von HoF.* Wittenberg, Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2004. S. 17–28.
5. Lenk H. Technokratie als gesellschaftliches Klischee. In: Lenk, Hans (Hrsg.): *Technokratie als Ideologie. Sozialphilosophische Beiträge zu einem politischen Dilemma.* Stuttgart, 1973. S. 9–20.
6. Pasternack P. *Wissel von C. Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945.* Setzkasten GmbH. Düsseldorf, 2010.
7. Schneidewind U. Nachhaltige Wissenschaft. Plädoyer für einen Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem. Marburg, 2009.
8. Vedder G. Wie familienorientiert sind deutsche Hochschulen? Dilemmata und Paradoxien der Vereinbarkeit von Studium/Beruf und Elternschaft. In: *Beiträge zur Hochschulforschung, Nr. 2, 2004, Heft 26, – Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.* München, 2004. S. 102–122.
9. Weltkommission für Umwelt und Entwicklung: *Development and International Economic Co-Operation, Environment (Brundtland-Report),* Oslo, 1987. URL: <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>.