

УДК 378

Черкашин С. В.

**БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС У НІМЕЦЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ:
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШОГО РОЗВИТКУ**

У статті визначено, що останнім часом у сучасній науковій літературі відсутня будь-яка інформація щодо подальшої долі Болонського процесу в Європі. Це враження посилюється також через відсутність публікації спільних документів, котрі відбивають спільне бачення учасниками Болонського процесу попередніх підсумків реформування, узагальнення спільних проблем та недоліків, шляхи їх усунення тощо. Такий стан речей посилює невизначеність ситуації і викликає певну стурбованість німецької та європейської освітянської спільноти, яка значною мірою не задоволена результатами перетворень. Автор статті зазначає, що ця спільнота констатує успішність структурних перетворень у галузі університетської освіти, але не бачить суттєвих зрушень у поліпшенні якості освіти і досліджень, котре було проголошено метою створення єдиного європейського освітнього простору.

Ключові слова: суперечливість процесу глобалізації, уніфікація і стандартизація діяльності вишів, вихолощування змісту науки, комерціалізація університетів, ідея створення «інноваційного» університету.

Протягом тривалого часу поняття «Болонський процес» займало значне місце в дискурсі у сфері університетської науки і викладання, а також у галузі управління цією галуззю. Проте виникає враження, що в контексті дискусій, котрі відбуваються в академічному середовищі Німеччини, відсутня будь-яка інформація щодо завершення Болонського процесу. Це говорить про те, що він ще не завершився або завершився з досить невизначеними або несподіваними результатами, котрі потребують обміркування. У сучасній науковій літературі даються досить різні оцінки стану німецького університету після майже двох десятиліть здійснення Болонської реформи. З одного боку, ці статті містять досить оптимістичні висловлювання про успіх структурних перетворень і необхідність подальшого удосконалення університетської діяльності шляхом наповнення її новим змістом. З іншого боку, ці праці містять твердження про хибність реформ і можливу смерть не тільки німецького університету як освітнього закладу, але й європейського університету в цілому, на що указує Дж. Рітцер [2]. Така розбіжність оцінок пояснюється тим, що діяльність сучасних університетів важко оцінити, використовуючи формальні критерії та в певній мірі застарілі, або навіть догматичні підходи. Це пояснюється тим, що сучасний університет як об'єкт оцінювання являє собою досить складне явище через суперечливість процесу глобалізації, котрий ускладнює і швидко змінює умови існування університету. Використання уже традиційних критеріїв оцінювання діяльності університетів, котрі застосовуються, наприклад, під час акредитації вищих навчальних закладів і визначають їх рейтинг, не дозволяє судити у повній мірі про реальний стан речей у тому чи іншому університеті.

У сучасному університетському дискурсі університет як науковий навчальний заклад іменують по-різному. Його називають храмом науки, або підприємством, котре займається конвеєрним виробництвом знань, навичок і умінь, або навіть лабораторією, котра виконує завдання прикладної науки та задовольняє інтереси певних комерційних структур, що й відбиває розмитість характеру сучасних німецьких університетів і розбіжність у поглядах на результати перетворень, котрі тривають.

Як добре відомо, сучасні німецькі університети є в переважній більшості державними установами, котрі виконують соціально детерміновані завдання, задовольняючи освітні і дослідницькі потреби індивідуумів і суспільства в цілому. Зміни, котрі відбуваються в сучасному німецькому суспільстві, викликають утворення нових потреб у членів суспільства і нових умов для функціонування університету. Незважаючи на швидкі зміни в сучасному німецькому суспільстві і докорінні реформи у галузі вищої освіти, університет продовжує займатись вирішенням гносеологічних і соціальних проблем, котрі постають перед суспільством. Проте виникає питання, наскільки успішно німецький університет вирішує ці проблеми і виконує свої основні функції на тлі структурних змін, котрі відбулись у ньому в процесі реформування.

Мета цієї статті полягає в підведенні деяких попередніх підсумків реалізації Болонської реформи в галузі університетської освіти Німеччини, у виявленні недоліків і проблем, що дасть змогу зосередитися на їх усуненні і вирішенні й намітити перспективи подальшого реформування та розвитку німецької університетів.

Освітлення проблеми у сучасних наукових працях. Складність і суперечливість процесу реформування європейських університетів у цілому та, зокрема, німецьких університетів у рамках Болонської реформи знаходиться в центрі уваги викладачів, соціологів, філософів та інших фахівців, про що свідчить значна кількість публікацій, серед яких найбільш цікавими, на нашу думку, є праці Дж. Рітцера [2], Д. Гелера [4] П. Пастернака [4, 8], А. Деміровича [3], М. Генріха [5], Ж.Ф. Ліотара [1], Р. М. Райсса і М. Штока [9], Й. Мессе [6], Д. Урбані та Д. М. Майстера [10] та ін.

Сучасний німецький університет існує в умовах суспільства, котре називають постіндустріальним, інформаційним суспільством, а також суспільством знань. Знання, як зазначає французький філософ Ж.Ф. Ліотар, у сучасному суспільстві стало товаром, котре придбає окрема особа або група осіб для досягнення певного успіху на світовому ринку праці. Цей ринок є частиною економіки, характер котрої радикально змінився і

більше не відповідає поняттям класичної політичної економії, тому що економіка перестала бути промисловою і трансформувалась в економіку знань та інформаційних технологій. Зміни відбулися також у процесі набуття нових знань, а також у самій природі університетської науки.

Цю науку більше не може задовольнити проведення досліджень задля самої науки і знаходження в достатньо абстрактному і нескінченно довготривалому процесі пошуку істини, котрий відбувається у «вежі зі слонової кістки». Сучасні знання швидко старіють, тому вони мусять бути отримані швидко і ефективно і так само застосовуватись. Від цього залежить доля не тільки окремих галузей економіки, а також доля цілих регіонів, країн та континентів. Як відомо, категоріями сучасної економіки перестали бути земля, праця і капітал, але стали знання, технології та ідеї. Якщо раніше наука займалась набуттям неприхованих знань у процесі відкриття, то сьогодні йдеться про отримання прихованих, тобто неявних знань у результаті впровадження винаходів.

Зміни в природі економіки призвели до зміни в природі навколишнього світу, котрий зазнав глобалізації. Глобалізація викликала зростання конкуренція між державами і регіонами не тільки за ринки збуту продуктів і послуг, але й за капітал, нові ідеї, технології та знання. За сучасних умов успішне конкурування залежить від набуття нових знань, розробки та використання нових унікальних технологій.

Зміни, котрі відбуваються в сучасному світі, змушують політиків приділяти більше уваги розвитку науки й освіти. У зв'язку з розумінням важливості цього питання для Європи, котра програвала конкуренцію в галузі науки та вищої освіти на початку 1990-х років Сполученим штатам Америки, була реалізована Болонська реформа, котра призвела до запровадження єдиних стандартів освіти в європейському просторі. Стандартизація й уніфікація сфери вищої освіти в країнах Європи була зведена до структурних змін у галузі вищої освіти. В європейському академічному середовищі лунають різні оцінки результатів Болонської реформи, повідомляється про завершення першого етапу реформування, проте після 2010 р. між країнами-учасниками Болонського процесу не було підписано жодного спільного документу, котрий міг би свідчити про підведення підсумків реформування або про подальші перспективи цього процесу. Невизначеність ситуації, котра склалась, дозволяє деяким діячам науки і освіти робити песимістичні висновки щодо припинення Болонського процесу або навіть смерті Болонської ідеї.

Оптимісти, однак, стверджують, що в Європі насправді відбулося формування «професійного» університету, котрий прийшов на зміну різним формам класичного (або олігархічного) університету. Зрозуміло, що класичний німецький університет припинив своє існування, хоча певні представники академічного середовища Німеччини, не вдоволені результатами перетворень, усе ще закликають повернутись до ідеалів В. фон Гумбольдта. Ці заклики викликані суперечливістю результатів ліберальних технократичних реформ, котрі призвели все ж таки до створення нових або оновлених структур. Ці структури, на думку багатьох авторитетних німецьких науковців, забезпечують підготовку фахівців із середнім рівнем кваліфікації і виконання такого самого рівня наукових розробок, що не можна розглядати як успіх реформ.

У всякому разі, в процесі критичного оцінювання сучасних тенденцій розвитку галузі вищої освіти не варто посилаєтися на ідеологічну спадщину В. фон Гумбольдта. Новий етап технократичної реформи вищої школи виключає можливість воскресіння гуманістичних, але по суті консервативних ідеалів освіти, котрі втратили свою актуальність на початку минулого століття. На початку 20-го століття змінилася природа науки в цілому, оскільки вона стала невід'ємною частиною соціального процесу творення і відтворення. Ці зміни не є виключно атрибутом епохи глобалізації, але за їх виникненням можна спостерігати вже із середини минулого століття, коли вони спричинили започаткування реформ у галузі вищої освіти Німеччині та інших європейських країн.

Саме на той час прийшовся початок ліберальних технократичних реформ у вищій освіті. Їх зміст був зведений до здійснення структурних змін і, в кінцевому рахунку, до запровадження багатоступеневої системи набуття вищої освіти, плати за навчання та до скорочення строків навчання у ВНЗ. Плани неоліберального технократичного реформування вищої освіти Німеччини були затверджені на засіданні Наукової ради у 1966 р., але цілі цієї реформи не були досягнені значною мірою через масові протести в німецькому суспільстві за участю широкого спектра політичних сил.

Проте значна частина планів здійснення реформи, котрі не були реалізовані в 1960-і рр. через гостру критику цієї неоліберальної технократичної трансформації, стали невід'ємною частиною сучасної університетської реальності. Успіх нової фази нового етапу неоліберальних технократичних реформ не призвів до підвищення якості освіти в німецьких університетах, хоча метою будь-якого реформування мусить бути поліпшення незадовільного стану речей. Якість освіти, як відомо, визначається можливостями практичного застосування студентами отриманих ними знань, навичок і здібностей у їхній майбутній професійній діяльності, а також наявністю в молодих спеціалістів особистісних якостей, котрих потребує сучасне демократичне суспільство.

Як відомо, знання не призначені до їх простого механічного споживання індивідами. Вони відтворюються, виробляються, обробляються, розширюються й поглиблюються. Знання мають соціальний характер і формуються у процесі спілкування з іншими членами суспільства, що має велике значення для окремого студента, дозволяє йому сформувати свою самобутність, а також визначити свої схильності, здібності і здатність відкривати і інтерпретувати світ навколо себе.

Цілком зрозуміло, що наукова освіта має на меті формування і розвиток здібностей людини до відбиття явищ навколишнього світу, відкритості до нових знань, розвиток навичок спілкування і здібностей

до критичного оцінювання знань і їх застосовування у професійній практиці. Освіта робить людину здатною сприймати сутність проблеми не механічно, а в системі, розкривати наукові й систематичні комплексні відносини, сприймати істину, навіть якщо вона суперечить традиційним поглядам на певні явища, розуміти взаємозв'язки та скороминущий характер аксіом. Освічені молоді професіонали повинні вміти застосовувати знання, уміння та навички у вирішенні професійних складних проблем і бути в змозі приймати рішення, адекватні певній ситуації.

При такому розумінні освіти найбільш шкідливим для молодих фахівців є набуття неповної наукової освіти, котра характеризується відсутністю науковості як базової характеристики освіти. У процесі впровадження технократичних неоліберальних реформ виникає сильне відчуття того, що вони, ймовірно, можуть призвести до вихолощування змісту вищої освіти й до трансформації університетів у професійно-технічні заклади, котрі готують фахівців з уніфікованим і стандартизованим набором знань, навичок і умінь. У даному випадку ідеться про ключові компетенції, котрі можуть бути успішно застосовані молодими професіоналами у вузькій сфері діяльності. Однак наявність тільки набору компетенцій і вузького наукового світогляду не дозволяє молодим фахівцям виконувати відповідальну роботу, котра вимагає оперативного прийняття інноваційних рішень на основі виявлених логічних взаємозв'язків між певними явищами.

Реформування німецьких університетів передбачає посилення рівня вимог до підготовки вступників, використання критеріїв ефективності в процесі їхнього відбору, публічне оголошення кількості абітурієнтів та наявної кількості навчальних місць в університетах. Ця ідея не може викликати будь-якого раціонального заперечення, однак певні сумніви виникають стосовно переліку критеріїв відбору, методів їх застосування до певних категорій студентів і до запропонованого університетами переліку спеціальностей.

Протягом багатьох років основним критерієм відбору абітурієнтів до вступу до німецьких університетів був і залишається високий середній бал атестату зрілості. Зазвичай ця група абітурієнтів уже заздалегідь, тобто ще в школі, визначилась у своєму виборі на користь таких популярних спеціальностей, як медицина або юриспруденція, керуючись виключно меркантильними міркуваннями. Відбір абітурієнтів здійснюється без урахування критеріїв їхньої професійної компетентності та особистісних якостей, необхідних для конкретної галузі їхньої майбутньої діяльності. Максимальний середній бал атестату зрілості виключає вступ заявника на менш престижну спеціальність, наприклад педагогіку, філологію тощо, оскільки такий вибір суперечить сформованій уже в гімназії і зафіксованій у свідомості абітурієнтів ієрархії навчальних предметів і спеціальностей.

Власники високого середнього балу атестату вважають себе членами шкільної еліти, що є частково результатом їхнього власного суб'єктивного позиціонування і сформованої в шкільному середовищі точки зору. Незважаючи на свій ілюзорний характер, ідея елітарності знайшла своє застосування в процесі формування німецької елітних університетів. Ініціатори їх створення були зосереджені на американському, на їхню думку, абсолютно позитивному досвіді організації таких університетів і залишили поза увагою можливі негативні наслідки застосування принципу елітарності у вищій школі. Як відомо, такі елітні американські університети, як Гарвардський або Стенфордський, формували свою репутацію протягом тривалого періоду часу. Вони змогли сконцентрувати у своїх руках значні фінансові ресурси та створити найкращі умови праці для вчених світового рівня. У діяльності цих університетів можна убачати реалізацію успішних PR-стратегій, спрямованих на максимальне забезпечення престижу університету і визначення розміру суми, котру майбутні студенти готові сплатити за набуття освіти в престижних університетах у надії на успішне інвестування у своє професійне майбутнє.

Престижність університету, тим не менш, не завжди корелює з якістю науки і освіти, однак тут спрацьовує ефект громадської думки: якщо викладачі є видатними особистостями, то їхніх студентів також можна зарахувати до освітньої еліти. В академічних або наукових колах часто має місце скептичне ставлення до фіксованості в суспільній свідомості рівня кваліфікації студентів і викладачів «елітних» університетів. Об'єктивних критеріїв для визначення репутації цих вишів як ефективних навчальних та дослідницьких центрів не існує, оскільки в цьому випадку спрацьовує складний механізм, заснований на монополійній владі панівного соціального класу. Цей клас визначає те, що, на його думку, є наукою. І це визначення не обов'язково враховує якість досліджень та рівня академічного дискурсу.

Безумовно, елітні університети насправді є реальним утіленням передового досвіду створення необхідних, тобто оптимально комфортних і стабільних, умов праці для своїх співробітників. Елітні вищі навчальні заклади мотивують вчених до вирішення конкретних наукових проблем з урахуванням довгострокової перспективи їх вирішення і зазвичай широко залучають студентів до участі в науково-дослідній діяльності. У німецьких університетах, навпаки, діяльність викладачів зводиться до повідомлення студентам стандартизованого набору знань. Безперервне оновлення структурних планів, котре вимагає величезних капітало-вкладень, витрат часу і зусиль, виконання адміністративних обов'язків, залучення додаткових коштів, велика кількість студентів, які потребують регулярних консультацій і безперервної перевірки рівня знань, – увесь цей перелік обов'язків викладачів не може гарантувати досягнення достатнього рівня якості викладання і досліджень. Якість наукового персоналу вищих навчальних закладів не може бути оцінена за кількістю наданих ними рецензій і кількістю публікацій, котрі не викликають великого наукового інтересу у наукових колах.

Усі ці складові частини рутинної роботи університету обмежують можливості німецької науки і слугують аргументами на користь скептичного ставлення до репутації німецьких університетів, котре формується під впливом суспільних механізмів. Ідея створення елітного університету не може вирішити проблему підвищення престижу німецьких університетів, перешкоджає створенню стимулів для підвищення якості освіти та використання ресурсів для реформування університетів у межах розумного з урахуванням всього діапазону їх діяльності.

Ці міркування порушують питання про перспективи розвитку європейських і німецьких університетів у рамках «посткласичної» парадигми розвитку освіти. Можна погодитись із твердженням про те, що в процесі інтенсивних реформ масовий німецький університет став професійним. Але цей факт, дивлячись на відсутність видимих ознак покращення якості університетської освіти і науки, не викликає задоволення. Деякі дослідники убачають перспективи розвитку європейських університетів шляхом їх трансформації в «інноваційні» університети, «мультиверситети», «технополіси», «міста мізків». На їхню думку, це дозволить університетам зосередити свою увагу на розробці й передачі технологій, призведе до загальної комерціалізації їхньої наукової діяльності і зробить університети повністю самодостатніми і незалежними від держави.

Проте упровадження ринкових механізмів управління та комерціалізація повсякденної діяльності університетів тільки вирішує частину проблем, але створює в той же час нові. «Маркетизація» освіти може призвести до вихолощування змісту освіти, котра передбачає не лише професійну підготовку студентів, але й формування їхнього наукового світогляду, а також формування молодих фахівців як особистостей, котрі несуть відповідальність не тільки за самих себе, але й за свою родину, суспільство і світ.

Висновки. Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що вихід із цієї ситуації, з одного боку, полягає в гармонізації та стандартизації пріоритетних напрямів діяльності німецького університету, окремих спеціальностей, певних навчальних програм, але й, з іншого боку, в збереженні усього різноманіття університетів. Фізично неможливо собі уявити досягнення абсолютної уніфікації і стандартизації вищів, оскільки кожний університет уявляє собою багатоскладову модель, компоненти котрої різняться в залежності від регіону, від історично сформованих традицій та університетської культури, котра відбивається у формі, змісті, меті та завданнях кожного університету. Не кожний престижний німецький університет здатний стати технополісом, але кожний може вирішити певні найбільш гострі проблеми у своєму регіоні. Пошук універсальної для всіх університетів ідеї є контпродуктивним, оскільки конструювання в університетах унікальних навчальних продуктів, конкурентоспроможних на глобальному освітньому ринку і ринку праці може відбуватись за умов збереження університетами своєї неповторності і різноманітності.

Використана література:

1. Лiotар Ж. Ф. Состояние постмодерна. Перевод с французского Н. А. Шматко. – «Институт экспериментальной социологии», Москва Издательство «АЛЕТЕЙЯ», Санкт-Петербург, 1998. – 160 с.
2. Ритцер Дж. Шанс для европейских университетов. Или как избежать кризиса, надвигающегося на еѐ университеты. – Москва; Логос, 2011. – 296 с.
3. Demirovic' A. Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen. Verlag VSH Hamburg, 2015. – 263 S.
4. Hechler D., Pasternack P. Bologna: Zentral- und Sonderaspekte. Zur anstehenden Reparaturphase der Studienstrukturreform. S. 6-17. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung. Herausgegeben vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. № 2/2009. – 209 S.
5. Heinrich M. Qualität der Lehre im Spannungsfeld traditioneller Lehrformen und hochschuldidaktischer Innovation Zur Sicht von Studierenden und NachwuchswissenschaftlerInnen. – Johannes Kepler Universität Linz. 2005. – 283 S.
6. Maeße J. Konsensstrategien in der Hochschulpolitik. Wie der Bologna-Prozess Gefolgschaft rekrutiert. S. 17–24. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung. № 2/2009. – Herausgegeben vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. – 209 S.
7. Nickel S. Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? S. 8-20. In: Sigrun Nickel (Hg.). Der Bologna-Prozess aus Sicht der
8. Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Ministerium für Bildung und Forschung. Arbeitsblatt 148, September 2011. – 293 S.
9. Pasternack P. Qualitätsstandards für
10. Hochschulreformen. Eine Auswertung der deutschen
11. Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten. by UVW UniversitätsVerlagWebler Bielefeld, 2014. – 230 S.
12. Reisz R. D. Stock M. Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung. In: HOF Arbeitsberichte. № 6. 2011. – Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität. Halle-Wittenberg. 2011. – 41 S.
13. Urbani D., Meister D. M. Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik, S 104-120. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE Jg.5/Nr.4 (Dez.2010) www.zfhe.at – 160 S.

References:

1. Liotar Sh. F. Ssostoyaniye postmoderna. Perevod s frantsuskogo N. A. Shmatko. – “Institut experimentalnoy sotsiologii”, Moskva Izdatyelstvo “Aleteya”, Sankt-Peterburg, 1998. – 160 s.
2. Ritser Dsh. Shans dlja yevropejskikh universitetov. Ili kak izbjeshat krizisa, nadvigayustchegosya na universitety. – Moskva : Logos, 2011. – 296 s.

3. Demirovic' A. Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen. – Verlag VSH Hamburg, 2015. – 263 S.
4. Hechler D., Pasternack P. Bologna: Zentral- und Sonderaspekte. Zur anstehenden Reparaturphase der Studienstrukturreform. S. 6-17. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung. Herausgegeben vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. № 2/2009. – 209 S.
5. Heinrich M. Qualität der Lehre im Spannungsfeld traditioneller Lehrformen und hochschuldidaktischer Innovation Zur Sicht von Studierenden und NachwuchswissenschaftlerInnen. – Johannes Kepler Universität Linz, 2005. – 283 S.
6. Maeße J. Konsensstrategien in der Hochschulpolitik. Wie der Bologna-Prozess Gefolgschaft rekrutiert. S. 17–24. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung. № 2/2009. – Herausgegeben vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2009. – 209 S.
7. Nickel S. Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? S. 8-20. In: Sigrun Nickel (Hg.). Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Ministerium für Bildung und Forschung. Arbeitsblatt 148, September 2011. – 293 S.
8. Pasternack P. Qualitätsstandards für Hochschulreformen. Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten. UVW UniversitätsVerlagWebler Bielefeld, 2014. – 230 S.
9. Reisz R.D. Stock M. Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung. In: HOF Arbeitsberichte. № 6. 2011. – Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität. Halle-Wittenberg. 2011. – 41 S.
10. Urbani D., Meister D.M. Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik, S 104-120. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE Jg.5/Nr.4 (Dez.2010) www.zfhe.at – 160 S.

Черкашин С. В. Болонский процес в немецких университетах: актуальные проблемы и перспективы дальнейшего развития

В статье определено, что в последнее время в современной научной литературе отсутствует какая-либо информация относительно дальнейшей судьбы Болонского процесса в Европе. Это впечатление усиливается также из-за отсутствия публикации совместных документов, отражающих общее видение участниками Болонского процесса предварительных итогов реформирования, обобщение проблем и недостатков, пути их устранения и т.д. Такое положение вещей усиливает неопределенность ситуации и вызывает определенную обеспокоенность немецкого и европейского образовательного сообщества, которое в значительной степени не удовлетворено результатами преобразований. Автор статьи отмечает, что это сообщество констатирует успешность структурных преобразований в области университетского образования, но не видит существенных сдвигов в улучшении качества образования и исследований, которое было провозглашено целью создания единого европейского образовательного пространства.

Ключевые слова: *противоречивость процесса глобализации, унификация и стандартизация деятельности вузов, выхолащивание содержания науки, коммерциализация университетов, идея создания «инновационного» университета.*

Tcherkashyn S. V. Bologna process at german universities: actual problems and perspectiv of futher development

The article states that actual scientific literature contains no information on the further fate of the Bologna process in Europe. This impression is also amplified due to the lack of publication of joint documents reflecting the common vision of the Bologna process by the realized reforms, generalization of common problems and shortcomings, ways of their elimination, etc. This state of affairs increases the uncertainty of the situation and causes some concern for the German and European educational community, which is largely dissatisfied with the results of the transformations. The author of the article notes that this community points out to the success of structural reforms in the field of university education, but does not see any significant progress in improving the education and research quality that was proclaimed to create a single European educational space.

Key words: *contradictory globalization process, unification and standardization of the activity of universities, erosion of the science content, commercialization of universities, idea of creating an «innovative» university.*