

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ, НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ВІЛЬЧИНСЬКА Наталія Юріївна

УДК 32:37.014.5

**ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: ОСОБЛИВОСТІ
ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ**

23.00.02 – політичні інститути та процеси

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата політичних наук

Науковий керівник:
доктор філософських наук, професор
ТОЛСТОУХОВ Анатолій Володимирович

Київ-2012

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	3
ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ	
ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ.....	13
1.1. Формування концептуально-понятійного поля сфери досліджень освітньої політики.....	13
1.2. Методи аналізу освітньої політики – сучасні підходи	30
1.3. Висновки до першого розділу	49
РОЗДІЛ 2	
СТАНОВЛЕННЯ ОСНОВНИХ ІНСТИТУЦІЙ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ	
ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ	54
2.1. Еволюція освітньої політики Європейського Союзу.....	54
2.2. Структура та функції освітньої політики Європейського Союзу.....	78
2.3. Висновки до другого розділу.....	106
РОЗДІЛ 3	
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ	
ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ.....	111
3.1. Стратегічний курс Європейського Союзу в сфері освіти.....	111
3.2. Реалізація освітньої стратегії ЄС.....	133
3.3. Висновки третього розділу.....	154
ВИСНОВКИ	161
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	167
ДОДАТКИ.....	188

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЄК – Європейська Комісія

ЄП – Європейський Парламент

ЄР – Європейська Рада

ЄС – Європейський Союз

КЄ – Конституція для Європи

РЄС – Рада Європейського Союзу

ВСТУП

Актуальність дослідження проблеми становлення, функціонування, інституційного оформлення освітньої політики Європейського Союзу (ЄС) зумовлюється як науковим інтересом, так і потребами практики. Перед політиками, аналітиками, управлінцями дедалі актуальнішою стає проблема розв'язання завдань, пов'язаних із європейською інтеграцією, в тому числі і в сфері освіти.

Європейський Союз сьогодні – це реалізація на практиці складних економічних та соціальних проблем, забезпечення прав людини, незалежно від соціального та етнічного походження. Серед пріоритетів європейського суспільства освіта посідає чільне місце. Освітня політика Європейського Союзу – це не просто механічне поєднання зусиль держав-членів ЄС, а також держав-кандидатів на вступ, в управлінні освітньою галуззю. Це – спільно розроблений пріоритетний курс розвитку європейського освітнього простору, спрямований на пошук адекватних відповідей на виклики сучасності.

Освітня політика Європейського Союзу – складний політичний феномен, що уособлює в собі мету – уможливити об'єднання зусиль 27 держав-членів задля формування єдиного освітнього простору, взаємодії інститутів освіти на основі принципу субсидіарності, покликаною забезпечити ефективність національних політик у галузі освіти.

Освітня політика Європейського Союзу демонструє два вектори свого функціонування. Перший полягає у створенні умов для реалізації загальної освітньої стратегії співтовариства через реалізацію внутрішніх та зовнішніх освітніх програм, адаптації кваліфікаційних рівнів та систем оцінювання, ініціюванні поглиблення міжнародних зв'язків, сприянні моніторингу та оцінюванню національних показників, обмін досвідом, підтримку демократичної складової освітньої політики ЄС тощо. Другий – це стимулювання національної системи «держава-освіта-суверенітет» в умовах посилення дії процесів глобалізації та інтернаціоналізації.

Дослідження еволюції освітньої політики ЄС, аналіз її інституціональної структури та ролі на сучасному етапі, визначення особливостей формування та реалізації освітньої стратегії ЄС становить інтерес для української науки у контексті державної стратегічної орієнтації на європейську спільноту, наближення до її економічних, освітніх та соціальних стандартів.

Спільний кордон Європейського Союзу із Україною зумовлює необхідність уважніше ставитися до досвіду Європейського Союзу щодо вирішення суспільно значущих проблем, в тому числі і освітніх. Європейський вектор розвитку освіти нашої держави було остаточно підтверджено на Саміті міністрів освіти Європи у столиці України у вересні 2011 року.

Концептуально базові питання освітньої політики розглядаються в наукових працях зарубіжних дослідників: Х.Ертля, Р.Кілінга, М.Квієка, Б.Лаффана, Дж.Марча, Дж.Олсена, Дж.Ніва, Ф.Раймерза, Дж.Тейлора, М.Фулана, А.Хігеля та ін.

В українській політичній науці до цієї проблематики вчені почали звертатися порівняно недавно. Методологічні засади вивчення освітньої політики обґрунтовано в працях В.Андрущенка, Б.Андрусина, О.Бабкіної, О.Биковської, І.Бідзюри, І.Варзара, К.Ващенко, М.Головатого, В.Горбатенка, І.Грицяка, Г.Губерського, О. Дем'янчука, М.Кармазіної, О.Кілієвича, А.Колодій, В.Кременя, Н.Лікарчук, О.Локшиної, М.Поповича, С. Телешуна, В.Тертички, А.Толстоухова, Ю.Шемшученка та ін.

В останні роки проблеми управління сферою освіти стали предметом дослідження у кандидатських та докторських дисертаціях вітчизняних науковців, які репрезентують філософські, економічні, політичні науки, державне управління: С. Андрейчук, Н.Бондарчук, В.Гальперіної, С. Григанської, О.Джури, Т.Жижко, Ю.Журавльової, М.Кузьменко, С. Майбороди, М.Мартинюка, В.Молодиченка, В.Пономаренка, А.Прокопенка, Є.Рябенка, Г.Стасюка та ін.

Розгорнутий аналіз сучасного стану в сфері досліджень питань освітньої політики міститься в монографіях В.Андрущенка, В.Савельєва «Освітня політика: огляд порядку денного» (2010 р.), І.Іванюк «Освітня політика» (2006 р.), кандидатських дисертаціях В.Гальперіної та В.Пономаренка.

Слід зауважити, що предметом дослідження в існуючій науковій літературі є перш за все національний вимір освітньої політики, в тому числі і в Україні. Зокрема, про це йдеться в публікаціях Є.Краснянського, К.Корсака, О.Зигала, І.Бабина, Я.Болюбаша, А.Гармаша, С. Клепка, Л.Прокопенка.

Освітня політика Європейського Союзу на наш час українськими вченими комплексно не досліджувалась. Більшість існуючих наукових розвідок присвячені філософській та управлінській проблематиці. Фактично не досліджені питання, що стосуються визначення змісту та структури освітньої політики Європейського Союзу; аналізу освітньої політики ЄС як міждисциплінарного напрямку; становлення основних інституцій освітньої політики ЄС; характеристики освітньої стратегії ЄС, особливостей реалізації тощо. Таким чином, теоретична та практична актуальність дослідження обумовлена потребами теоретичного супроводу процесів, що розгортаються в Європейському Союзі. Означені аспекти й зумовили вибір теми дослідження та визначили його структуру.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Загальний напрям дисертаційної роботи пов'язаний із темою дослідження кафедри політичних наук «Проблеми політичної модернізації і трансформації: світовий досвід та українські реалії», що входить до Тематичного плану науково-дослідних робіт Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, науковий напрям «Дослідження проблем гуманітарних наук», затверджений Вченою радою (протокол № 5 від 23.12.2010 р.). Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного

педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол № 7 від 28.02.2011 р.).

Метою дослідження є політологічний аналіз процесу виникнення, формування та реалізації освітньої політики Європейського Союзу.

Досягнення означеної мети потребує розв'язання низки **дослідницьких завдань**:

- проаналізувати зміст понять «освітня політика», «освітня політика ЄС»;

- визначити основні етапи формування освітньої політики ЄС;

- дослідити проблеми інституційного забезпечення освітньої політики Європейського Союзу;

- проаналізувати сучасну освітню стратегію Європейського Союзу та особливості політики щодо її реалізації;

- визначити головних суб'єктів (стейкхолдерів – міжнародні, бізнесові, національні та приватні організації, приватні особи тощо) у формуванні та реалізації освітньої політики Європейського Союзу;

- розкрити сутність загальної освітньої концепції ЄС та її вплив на формування єдиного європейського політичного простору.

Об'єкт дослідження – сфера взаємовідносин між політикою і освітою як інституціонально-функціональних систем в умовах глобалізаційних змін.

Предмет дослідження – особливості формування та реалізації освітньої політики Європейського Союзу.

Методи дослідження. Методологічна основа дослідження базується на принципах історизму, об'єктивності, плюралізму, причинності, а також комплексу світоглядно-філософських, загальнонаукових та спеціальних методів пізнання політичних процесів та інститутів.

У роботі застосовано: *структурно-функціональний* метод, який передбачає вивчення функціональних залежностей елементів освітньої політики Європейського Союзу, їх взаємодоповнення; *інституціональний*, що дозволило конкретизувати організаційні механізми відносин між

центральними інститутами ЄС, регіональними та місцевими органами влади та самоврядування; *системний підхід*, який забезпечив розгляд освітньої політики Європейського Союзу як цілісності взаємопов'язаних різнорідних елементів, що функціонують у єдиному політичному просторі; *герменевтичний метод*, що дав можливість з'ясувати сутність феномену освітньої політики ЄС, виявити витoki та еволюційні зміни у її ідеологічних засадах; *порівняльний метод* надав можливість з'ясувати спільні та відмінні аспекти в освітніх політиках держав-членів ЄС, його окремих регіонів; *історичний метод* дав змогу дослідити етапи становлення та розвитку освітньої політики Європейського Союзу.

У роботі використано аналіз резолюцій, рекомендацій, доповідей та програм Європейської Ради, Європейської Комісії, Європейського Парламенту щодо питань співпраці в сфері освіти та професійної підготовки, модернізації університетів, впливу європейських інституцій на консолідацію та Болонський процес, про системний розвиток освіти, роль освіти та професійного навчання в процесі імплементації стратегії «Європа-2020» тощо.

Емпіричною основою дослідження стали статистичні дані із періодичних збірників Європейського Союзу: «Вища освіта і підприємництво» («Higher Education and Entrepreneurship»), «Політика ціложиттєвого навчання» («Lifelong Learning Policy»), «Прогрес у досягненні цілей Лісабонського договору в освіті і професійному навчанні» («Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training»), «Навчання для всіх. Інвестування у знання людей та навички для сприяння розвитку. Стратегія Групи Світового банку - 2020» («Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Group Education Strategy 2020») та ін.

Наукова новизна зумовлена вибором об'єкта та предмета дослідження, поставленими завданнями, засобами їх розв'язання. Здійснено

спробу комплексного аналізу освітньої політики Європейського Союзу. Зокрема у дисертації:

вперше:

- визначено унікальний характер формування та функціонування освітньої політики ЄС на основі принципу субсидіарності, що забезпечує органічне поєднання загальноєвропейських, регіональних, національних та місцевих інтересів;

- на основі порівняльного аналізу існуючих підходів зарубіжних і вітчизняних вчених до проблеми періодизації становлення освітньої політики Європейського Союзу, автором запропоновано сім основних етапів її становлення та розвитку, починаючи з 1957 року і до сьогодення, виділення яких пов'язується з процесом формування її інституційної та правової бази;

- у результаті аналізу інституційної будови освітньої політики Європейського Союзу, обґрунтування функцій владних інституцій наддержавного рівня у формуванні освітньої політики, встановлено: Європейська Комісія відіграє вирішальну роль у європейському просторі галузі вищої освіти, Європейський Парламент забезпечує правову базу та відповідає за збільшення інвестування сфери освіти, Рада Європейського Союзу покликана зберігати відповідальність держав-членів у визначенні національного змісту навчання та професійної підготовки, організації системи освіти, Європейська Рада забезпечує міжнародну співпрацю між державами-членами у процесі формування та реалізації освітньої політики Європейського Союзу.

Отримали подальший розвиток:

- дослідження освітньої політики ЄС (EU Education Policy and Politics) як міжнаціональної співпраці владних та освітніх інституцій держав-членів ЄС задля досягнення спільних цілей: підвищення рівня конкурентоспроможності ЄС на політичній арені, створення ефективної, опертої на знання економіки, забезпечення високого рівня освіченості громадян, створення умов для кращої мобільності в просторі вищої освіти

ЄС, підготовці затребуваних цілями економіки фахівців, оптимізації національних систем освітньої політики, залучення наукового потенціалу із держав-сусідів до європейського загалу шляхом участі в освітніх програмах тощо;

- аналіз загальної стратегії розвитку Європейського Союзу («Європа - 2020»), освітньої стратегії співтовариства («Освіта та навчання - 2020»), освітньої стратегії Світового банку «Оновлена стратегія розвитку освіти»;

- обґрунтування зміни освітньої парадигми, ролі, характеристик, змісту, завдання сфери освіти Європейського Союзу, де система освіти орієнтована на те, щоб «навчити вчитися». На розумінні цієї концепції ґрунтується осьове поняття Болонського процесу інтеграції європейських систем вищої освіти – не зайнятість, а придатність до зайнятості, де відповідальність за знаходження роботи для себе повністю знімається із держав та переноситься на окремого індивіда.

Уточнено:

- зміст та напрями діяльності головних стейкхолдерів освітньої політики Європейського Союзу: Світовий банк, Форум стейкхолдерів сфери європейської співпраці в освіті та навчанні, Ради з питань освіти, Європейська асоціація університетів, ЮНЕСКО, Європейський профспілковий комітет учителів, Європейська федерація роботодавців освіти, Оргбюро європейських учнівських спілок, Європейська співпраця університету та бізнесу, Університет-бізнес форум, вищі навчальні заклади.

Теоретичне та практичне значення одержаних результатів. Результати дослідження закладають відповідну основу для подальшої розробки проблематики освітньої політики, ролі політичних інститутів та процесів у сфері освіти, наднаціональної освітньої політики Європейського Союзу, освітньої стратегії Європейського Союзу, освітніх стратегій держав-членів Європейського Союзу. Основні результати й висновки дисертації можуть використовуватися в експертно-аналітичній роботі як теоретичний матеріал при оцінці та обґрунтуванні освітніх концепцій та законопроектів, а

також у процесі забезпечення участі громадськості у формуванні та реалізації державної політики у сфері освіти. Теоретичні розробки, практичні висновки і пропозиції, що випливають зі змісту дослідження, можуть бути використаними у навчальному процесі у вищих навчальних закладах, зокрема у розробці курсів «Основи освітньої політики», «Освітня політика Європейського Союзу», спецкурсів для аспірантів, магістрів і студентів із проблем освітньої політики, євроінтеграції, політичних інститутів, формування та реалізації освітніх стратегій.

Практична спрямованість отриманих результатів дає можливість їх використання органами державної влади та управління, органами місцевого самоврядування, політичними партіями, громадськими організаціями в розв'язанні завдань освітньої політики.

Апробація результатів дисертації. Основні положення дисертації оприлюднювалися на всеукраїнських і міжнародних наукових та науково-практичних конференціях, форумах та семінарах, зокрема на: Міжнародній науковій конференції «Наукова еліта як соціально-економічний фактор розвитку держав в умовах глобалізації» (м. Київ, 2010 р.), IV Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (м. Переяслав-Хмельницький, 2010 р.), VI Міжнародній студентській науково-практичній конференції «Майбутнє ЄС та перспективи європейської інтеграції України» (м. Київ, 2011 р.), Міжнародній науковій конференції «Сьомі юридичні читання. Культура і право на початку XXI століття» (м. Київ, 2011 р.), V Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (м. Київ, 2011 р.), Науково-практичному форумі «Стратегія розвитку екологічної освіти в Україні» (м. Київ, 2011 р.), Прес-конференції «Підготовка педагогів для позашкільної освіти» за результатами гранту Президента України для наукового дослідження «Розроблення змісту підготовки педагогічних працівників для позашкільної освіти в Україні» (м. Київ, 2011 р.), Перших українських читаннях «Освіта і культура як запорука сталого демократичного розвитку» (м. Київ-Луцьк-Рівне, 2012 р.), Всеукраїнському

науково-методичному семінарі «Інноваційні технології в дошкільній освіті України: розвиток дитячої обдарованості та креативності» (м. Київ, 2012 р.).

Публікації. Основні наукові положення дисертації опубліковано у 4 наукових працях фахових видань з політичних наук та тезах наукових конференцій.

Структура дисертаційного дослідження. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, поділених на підрозділи, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить – 189 сторінок, з них – 163 сторінок основного тексту. Список використаної літератури містить 209 найменувань на 21 сторінці.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ

1.1. Формування концептуально-понятійного поля сфери досліджень освітньої політики

Освітня політика як багатовимірне, багатоаспектне явище породжує безліч інтерпретацій, різноманітних тлумачень. І це не випадково, оскільки «кожний історичний час актуалізує різні аспекти освітнього процесу, простору і діяльності» [31, с. 214]. Наш час теж потребує відповідної актуалізації проблема освітньої політики, необхідною умовою якої є, перш за все, обґрунтування та формування відповідного категоріального ряду. Не підлягає сумніву, що «увага до понять і категорій у ході політичного дослідження є обов'язковою, оскільки вони є одиницями аналізу» [47, с. 9].

В українському суспільствознавстві зазначений процес має свої особливості. Зокрема, започаткований в кінці 80-х – на початку 90-х років минулого століття перехід від методологічного монізму до світоглядно-методологічного плюралізму, без сумнівів, породив певні розбіжності в результатах досліджень науковців, наслідком яких стало еkleктичне поєднання різнорідних світоглядних засад та ідей – від марксистських до неоліберальних, що подекуди не стикаються між собою [54]. В цих умовах закономірним є наявність методологічно розбіжних термінів та визначень феномену освітньої політики.

Оскільки поняття «освітня політика» складається із понять «освіта» і «політика» доречно почати аналіз їх змісту із «освіти». Немає сенсу доводити факт наявності різноманітних підходів до вивчення цього складного суспільного феномену. При цьому спільним для існуючих досліджень, незалежно від того, яку сферу знань вони представляють – філософію, соціологію, педагогіку, політичну науку тощо, є визнання універсального

характеру освіти, яка є одним із найдавніших соціальних інститутів. Вона виникає в силу потреби суспільства у відтворенні та передачі знань, умінь, навичок, підготовці нових поколінь до життя. Поняття освіти багатозначне. Вона розглядається, і як процес, і як результат засвоєння систематизованих знань, умінь, навичок та розвитку особистості. Освіта як процес теж багатозначна, бо охоплює не тільки навчання і виховання, а є також критерієм соціальної диференціації. Відтак, освіта є складним соціальним феноменом, котрий можна аналізувати в різних планах: культурологічному, діяльнісному, технологічному, інституціональному та ін. [60, с. 202].

У контексті політологічного дослідження зазначений феномен розглядається насамперед як система організації освітнього процесу, як органічна складова суспільно-політичної організації людської діяльності. Системність – універсальна якісна характеристика освіти. Її системні якості визначаються наступними компонентами – гнучкістю, динамічністю, варіативністю, адаптативністю, стабільністю, прогностичністю, наступністю, цілісністю [20, с. 48].

Розглядаючи освіту як процес передачі та поширення знань, важливо враховувати, що він відбувається у певних організаційних формах. Існують два види освіти – формальна та неформальна. Система освіти – це вертикально-горизонтальна багатоманітність державних, недержавних, приватних навчальних закладів.

Освіта, активно взаємодіючи із іншими соціальними системами, не може існувати поза політичною системою суспільства. В літературі переконливо доведено, що «характер взаємовідносин між політикою і освітою як функціональними підсистемами суспільства визначається, в кінцевому рахунку, усіма тими явищами, що уособлюються із поняттями «соціальні інтереси» та «влада» [18].

Освіта – це суспільне благо, один із найважливіших ресурсів суспільства. Його розподіл і регулювання – один із об'єктів політики на національному, регіональному та глобальному рівнях. Освіта нині

розглядається як один із видів глобальних публічних благ, що вимагає, зокрема, «значної переоцінки наших уявлень про форми міжнародного управління» [61, с. 38-47].

У зв'язку із цим, доречним є висновок, що дослідження освітньої сфери, її концептуалізації і побудови стратегії розвитку має враховувати щонайменше два фактори: особливості та закономірності соціальної природи освіти, а також розгляд генезису, динаміки освітнього розвитку в контексті взаємодії із політичним форматом суспільного буття [28, с. 164-176].

Саме в контексті взаємодії освіти із «політичним форматом суспільного буття» народжується феномен освітнього політики. Українськими та зарубіжними дослідниками напрацьовано досить солідний масив його інтерпретацій в контексті різних наук – соціальної філософії та науки з державного управління. Чимало зроблено і представниками політичної науки, перш за все західної. Здобутки українських та зарубіжних вчених є для нас необхідною запорукою того, аби уникнути спрощених підходів до інтерпретації термінів «політика» та «освітня політика».

Цілком слушною виглядає у зв'язку з цим засторога Ю.Вільчинського, який наголошує, що теоретизуючи та замислюючись над поняттям «політика», важливо «за пологою розгледіти зерна реальної політики» [16, с. 273], адже як вважають наші американські колеги, що і сьогодні «занадто багато досліджень сучасних реалій є елегантним обманом, приховуванням проблеми, і фактично – не є пошуком рішень» [141].

До того ж, займаючись питанням політики потрібно не забувати також, як писав у свій час Дж. Дьюї, «про саму освіту» [34, с. 264]. У свою чергу, аксіомою має бути і те, що, в свою чергу, дослідження освітніх проблем мають якнайтісніше пов'язані із політичною проблематикою [137, с. 318].

Значним досягненням українських дослідників є те, що останніми роками чимало зроблено у напрямку адаптації англomовної термінології, зокрема термінів «політика» та «освітня політика», до потреб української політичної науки, їх узгодження із україномовними категоріями. Зокрема,

подолана існуюча до певного часу плутанина навколо вживання таких ключових термінів наукового аналізу як «політика», «політичний», «державний», «публічний» тощо, зокрема при їх перекладі з англійської мови на українську, і відповідну їх інтерпретацію у вітчизняному контексті.

Нині вже цілком зрозумілим є те, чому, наприклад, «в іспанській мові використовують одне слово для визначення різновидів політики (*politica*), так само, як і в російській (*политика*) та українській (*політика*), то в «англійській мові існує три досить різних значення терміна «політика»: як форма (*polity*), як вияв волі, як діяльність (*politics*), як зміст (*policy*)» [95, с. 78-94].

Полісемантичність терміну «політика» вже не є, як правило, тим, за визначенням М.Бойченка та М.Култаєвої, очевидним «місцем для спотикання для дослідників», як це було ще 10-15 років тому. Хоча, безумовно, актуальним залишається висновок, що «непідготовленому читачеві важко не розгубитися у такому семантичному лабіринті та уникнути спокус дифузного постмодернізму, що санкціонує нерозбірливість і навіть термінологічний безлад» [42, с. 12]. У зв'язку із цим зрозуміло, що процес формування основних понять із сфери освітньої політики є складним і тривалим процесом, та є складовою «обов'язкового всезагального засвоєння абетки політичної науки» [42, с. 11]. Важливу роль у цьому процесі відіграють напрацювання українських дослідників, які доклали значних зусиль до справи перекладу та адаптації англійської термінології.

Останніми роками українська наука збагатилася роботами досвідчених фахівців, які підготували досить корисні фахові роботи. Це, насамперед, О.Кілієвич (автор «Англо-українського глосарію термінів і понять з аналізу державної політики та економіки» (2003 р.), перекладач багатьох зарубіжних праць з економіки, державної політики тощо), О.Дем'янчук (автор монографії «Державна політика і державне управління: політологічні аспекти» (2008 р.), В.Савельєв (у співавторстві із В.Андрущенко підготував працю «Освітня політика. Огляд порядку денного» (2011 р.), автор багатьох статей на тему освітньої політики), В.Тертичка (автор монографії «Державна

політика: аналіз та здійснення в Україні» (2002 р.) та численних публікацій з державної політики, стратегічного планування тощо), І.Іванюк (автор навчального посібника «Освітня політика» (2006 р.), С. Телешун (головний редактор навчального посібника «Основи публічної політики та управління» (2011 р.) та автор багатьох наукових праць з публічної політики), І.Грицяк (автор навчального посібника «Право та інституції ЄС» (2004 р.), О.Локшина (автор монографії «Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу» (2009 р.), автор наукових праць по моніторингу якості освіти, оцінюванню учнів, дошкільній освіті), О.Биковська (автор монографії «Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні» (2006 р.), досліджує позашкільну освіту держав ЄС). Термінологічна проблематика розглядається у дисертаціях В.Гальперіної («Освітня політика в трансформаційному суспільстві: соціально-філософський аналіз» (2003 р.) та В.Пономаренка («Дослідження та аналіз освітньої політики в Україні» (2010 р.) [14, с. 617-622]. Зрозуміло, що процес створення подібних видань потребує високої кваліфікації, оскільки «влучність перекладу термінів прямо залежить від знання політико-правової системи тієї чи іншої держави, елементів її владних структур та інститутів, а також її історії» [97].

Поступово, в результаті адаптації загальноживаної у світовій політичній науці англійської термінології із її характерним змістом в українській політичній науці, а також суміжних із нею дисциплінах, утверджується відповідне бачення феномену освітньої політики. Її визначення формувалось по двох основних напрямках. Насамперед, в контексті політичної науки (Policy Science), яка розглядає освітню політику «як поле взаємовідносин різних соціальних груп, індивідів з приводу використання владних інституцій задля реалізації своїх інтересів і потреб в одній із найважливіших сфер суспільного буття – освіті» [18]. Подібні визначення обґрунтовуються в дослідженнях О.Дем'янчука, В.Пономаренка, В.Савельєва [38, с. 623].

У даному випадку мова іде про визначення освітньої політики як «education politics». Цей підхід органічно вкладається в загальне русло політичної науки, яка розглядає політику (politics) як «політичні змагання – між верствами, групами інтересів, партіями тощо» [94].

У літературі як західній, так і вітчизняній, зокрема в контексті науки про політику (Policy Science) освітня політика визначається також як «education policy». Політика (policy) взагалі – це план, курс дій, або «напрямок дій, прийнятий і дотримуваний владою, керівником, політичною партією і таке інше» [208, с. 1497]. Відповідно, освітня політика як «education policy» визначається як низка дій «спрямованих на досягнення цілей освітніх організацій та/або системи освіти» [42, с. 10].

Таким чином, як зазначає С. Клепко, «термін «політика» означає стратегію і тактику регулятивної, управлінської діяльності (policy), що визначає цілі й завдання розвитку певної сфери суспільного життя, включно з обранням і практичним застосуванням тих або інших шляхів та засобів досягнення цих цілей. Інше, більш розповсюджене у нашому вжитку розуміння політики (politics) як відносин акторів політичного процесу (політичних партій, суспільно-громадських рухів та організацій, політичних активістів тощо) поміж собою та з суспільством є лиш інструментом, засобом для здобуття влади певними політичними силами, що мають розробляти і здійснювати визначений ними і запропонований суспільством курс» [66, с. 687].

Суб'єктами освітньої політики в суспільстві виступають – індивід, соціальні спільноти (нація, професійні групи, еліти тощо) та соціальні інститути (держава, політичні партії та рухи, профспілки, групи інтересів тощо). А об'єктом є освіта як суспільне благо, як інтелектуальний і матеріальний ресурс суспільства, як система освітніх інституцій [38].

Порівнюючи соціальні та політичні суб'єкти, встановлюємо наступне. Соціальні суб'єкти політики – це індивіди та різноманітні соціальні спільноти, які сформувалися в процесі історичного розвитку об'єктивно,

тобто незалежно від свідомості та волі людей, наприклад, соціально-класові, етнічні, демографічні, професійні, територіальні. В той же час, коли інституційні суб'єкти – це політичні інститути, що виступають результатом свідомої цілеспрямованої діяльності людей, наприклад, держава та її структурні елементи, політичні партії, громадсько-політичні організації і рухи, органи місцевого самоврядування та ін. [83, с. 14-19].

Співвідношення ролі тих чи інших суб'єктів у формуванні та реалізації освітньої політики «не було сталим, постійно змінювалось» [92, с. 19-27]. Сфера взаємодії суб'єктів освітньої політики кваліфікується в літературі як публічна, насамперед, як продукт діяльності влади і її взаємодії із суспільством. Зокрема публічною є державна політика, в тому числі і освітня, яка визначається в літературі як відносно стабільна, організована та цілеспрямована діяльність/бездіяльність державних інституцій, здійснювана ними безпосередньо чи опосередковано щодо певної проблеми або сукупності проблем, яка впливає на життя суспільства [101, с. 82-83].

Слід зазначити, що все більш поширеною стає думка, що публічна політика є ширшим поняттям, ніж, як визначає Т.Дай, «те, що уряди вирішують робити або не робити», оскільки вона здійснюється не стільки державою, скільки усім суспільством (державними установами, діловими колами, неурядовими організаціями, об'єднаннями громадян і просто окремими людьми) для вирішення проблем і задоволення потреб суспільства, його окремих класів, груп, індивідів. «Публічна політика», на відміну від терміна «державна політика», є більш узагальнюючим [29, с. 26-29].

Визначені нами категоріально-понятійне поле та підходи до вивчення освітньої політики, хоча в основному і забезпечують вирішення завдань нашого дослідження, все ж потребують певного доповнення. Перш за все слід зазначити, що наведені нами визначення освітньої політики стосуються характеристики лише одного її виміру – національно-державного (nation-state). Відповідним чином визначаються її суб'єкти, головним серед яких є держава, їх функції та методи реалізації відповідних інтересів в рамках

конкретного суспільства. Оскільки нам потрібно рухатися далі, а саме – досліджувати регіональний, в рамках світової освітньої політики, її рівень, це вимагає відповідних концептуально-категоріальних доповнень. Насамперед, понятійних, з огляду на поглиблення змісту та масштабу дослідження.

«Освітня політика має бути взірцем публічності і зберігати багатоманітність освітніх підходів і практик. Зокрема має зростати можливість вибору індивідом у просторах глобальної та транснаціональної йому синтезу різних освіт, що відповідає його потребам. На перший план виступають проблеми транс- і міждисциплінарної організації змісту освіти, створення ефективних громадських структур та наднаціональних інституцій, які турбуються про орієнтири для освіти» [66, с. 687].

У цьому напрямку вітчизняними дослідниками вже зроблено чимало. Зокрема, підготовлено та видано ряд спеціальних довідників-словників англійської термінології, що є звичною для міжнародної наукової спільноти, в тому числі і представників держав, що є членами Європейського Союзу, а також його робочих інституцій.

Прикладом зваженого підходу до укладення словника, на нашу думку, є підготовка «Англійсько-французько-німецько-українського словника термінології Європейського Союзу», яку реалізувала експертна група проекту «Лабораторія наукового перекладу» Молодіжного гуманітарного центру під редакцією В.Єрмоленка у 2007 р. Як зазначають координатори «Лабораторії», вони, об'єднавши зусилля представників різних дисциплін, прагнули відповісти на найбільший виклик перекладацького та термінотворчого процесу: його засадничу міждисциплінарність [1]. Особливою рисою цього словника є його багатомовність, яка забезпечує компаративний підхід до тлумачення загальних понять Європейського Союзу із його 23 офіційними мовами, кожна з яких відбиває частку багатой та різноманітної культури співтовариства. Із урахуванням того, що політична термінологія Європейського Союзу є результатом не тільки політичних, економічних і соціальних, але й лінгвістичних компромісів, компаративний

підхід, а саме порівняння термінологічних версій найбільш уживаних трьох робочих мов ЄС – англійської, французької та німецької, на думку координаторів проекту, виявився досить ефективним.

Видано «Глосарій основних термінів ЄС» (упорядник М.Марченко), підготовлений за сприяння Міжнародного фонду «Відродження» у 2006 р. Це видання репрезентує переклад з англійської назв основних інституцій та понять ЄС.

У рамках програми ЄС «Tasis» та її проекту «Правничі студії в Україні: Київ та регіони» стало можливим упорядкувати у 2005 р. англійською, українською та російською мовами «Глосарій термінів права ЄС». Він містить понад сто п'ятдесят термінів інституційного та інших галузей права ЄС. У його підготовці брали участь: Інститут міжнародних відносин КНУ імені Тараса Шевченка, Львівський національний університет імені Івана Франка, Донецький національний університет, Одеська національна юридична академія.

Серед видань, що значну увагу приділяють безпосередньо термінології сфери освітньої політики, слід назвати два вітчизняних словника, які, на нашу думку, достатньо кваліфіковано розкривають зміст ключових понять політики Європейського Союзу у сфері освіти. Один із них – «Словник основних понять», що складається із 5 тематичних блоків: «Ціложиттєве навчання», «Аналіз освітньої політики», «Моніторинг освіти», «Зміст освіти», «Вища освіта». Видання підготовлене у рамках Проекту «Лабораторія наукового перекладу в галузі освітньої політики» Молодіжного Гуманітарного Центру за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» та Національного університету «Києво-Могилянська академія» у 2002 р.

На відміну від попереднього, друге науково-методичне видання «Національний освітній глосарій: вища освіта» (за редакцією Д.Табачника та В.Кременя) є результатом роботи експертів Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України за сприяння Національного Темпус-офісу в

Україні. Це перша спроба профільного Міністерства узагальнити найбільш вживаний фаховою спільнотою термінологічний апарат, що використовується у сфері вищої освіти. У вступі до глосарію автори-укладачі І.Бабин, Я.Болубаш та А.Гармаш, обґрунтовуючи актуальність підготовки роботи, визначають, що глосарій уможливорює творче засвоєння світового, зокрема європейського, досвіду, компенсує відсутність єдиного поняттєво-термінологічного апарату і відповідного консенсусу в розумінні та використанні термінології вищої освіти, допомагає подолати проблему термінологічної багатозначності понять ЄС, пропорованих загальними глосаріями, та неточностей у фаховій лексиці; пропонує використання певних термінів у національній освітній практиці, що неточно узгоджуються з міжнародною і європейською термінологією, або зовсім відсутні в сучасному міжнародному вжитку [64, с. 80].

Оскільки об'єктом нашої уваги є освітня політика Європейського Союзу, вважаємо за необхідне звернути увагу на ситуацію із вживанням терміну «держави-члени ЄС» (EU Member States), адже думки сучасних дослідників розділилися. Такий переклад радять використовувати автори-упорядники «Англійсько-французько-німецько-українського словника термінології Європейського Союзу», Представництво Європейського Союзу в Україні, О.Дем'янчук. На вживанні терміну «країни-члени ЄС» наполягають В.Купрій, О.Локшина, Н.Пелагеша та інші. А, наприклад, у «Глосарії термінів права ЄС» ми маємо справу із двома варіантами перекладу. У розділі, де йдеться про умови вступу до ЄС, одночасно фігурують терміни «країна-заявник», «країна-кандидат», «нова держава-член» [21].

На думку Ю.Шемшученка, «держава» у розумінні сукупності людей, території, на якій вони проживають, і суверенної у межах даної території влади, дійсно, є тотожним поняттям «країна», «основний суб'єкт міжнародного права» [88, с. 639-640]. Але передовсім у дослідженні політичного аспекту Європейського Союзу, на нашу думку, єдиним

прийнятним перекладом оригіналу назви – є держави-члени. Таким чином, саме держави-члени ЄС (EU Member States) формують об'єднання незалежних та суверенних держав у співтовариство з метою ведення спільних політик.

Відповідно, створення Європейського Союзу із самого початку передбачало розробку і ведення спільної освітньої політики державами-членами співтовариства. Хоча, на початкових етапах спостерігався досить дивний, з точки зору І.Баше, факт неуваги в ЄС до освіти як галузі політики [110]. На першому плані були питання економіки та соціальної політики. Слід зауважити, що інституційний дизайн та функціональна динаміка освітньої політики ЄС досліджується в світовому та європейському дискурсі, і як «politics of education», і як «educational policy». Цієї тенденції намагаємось дотримуватись в процесі підготовки даної роботи. Отже, коли мова йде про «European Union politics of education», то об'єктом аналізу є, насамперед, інституційна складова освітньої політики Європейського Союзу. А саме – структура та функції її основних акторів – національних держав, наदेєвропейських структур – Європарламенту, Єврокомісії тощо, інституцій, що репрезентують громадянське суспільство, професійних та корпоративних об'єднань тощо. Іншими словами, мова йтиме про специфічні інтереси цих інституцій, про механізм їх взаємодії в процесі вироблення та здійснення спільної політики ЄС (European Union education policy) в контексті світової освітньої політики.

Відповідно, коли мова йде про «education policy», то як ми вже зазначали вище, мається на увазі аналіз намірів, цілей, програма заходів, самих дій конкретних акторів освітньої політики Європейського Союзу як «politics». Такий підхід цілком органічно, з нашої точки зору, вкладається у контекст теоретичної складової сучасного європейського та світового дискурсу освітньої політики. Ця складова виявляє себе як міждисциплінарна, трансдисциплінарна сфера (field, domain) академічних та прикладних досліджень. В її межах здійснюються дослідження, по-перше, «дослідження

освітньої політики як politics. Теоретичні та методологічні джерела – політична наука (Political Science), політична філософія, політична соціологія. Предмет дослідження – «метapolітика» (Politics of Policy). По-друге, – дослідження та аналіз освітньої політики як policy. Теоретичне та методологічне джерело – наука про політику (Policy Science), що поділяється, у свою чергу, на дві гілки – дослідження освітньої політики (Education Policy Study) та аналіз освітньої політики (Education Policy Analysis), які надають знанням прикладної спрямованості. Третя складова – порівняльна освітня політика (Comparative Education Politics and Policy). Предмет дослідження – освітня політика як politics і як policy в порівняльній перспективі. Рівні порівняльних досліджень – світова освітня політика, регіональна, національна, місцева (local), політика (politics та policy) вищих навчальних закладів, наприклад, університетів» [4, с. 149].

Зрозуміло, що розгляд освітньої політики ЄС як «politics» передбачає, безумовно, врахування її специфіки у порівнянні із освітньою політикою окремої національної держави або певного суспільства. Насамперед, слід мати на увазі, на яких принципах функціонує Європейський Союз як системне регіональне об'єднання держав. Це, перш за все, принцип субсидіарності, який певною мірою проявляє себе і в сфері освіти, освітньої політики [109, с. 3]. М.Стрежнева порівнює ідею субсидіарності з принципом федералізму, сенс якого полягає в прагненні уникнути як надмірної централізації, так і зайвого розсередження управління. І зазначає, що в ЄС ця проблема додатково ускладнюється тим, що тут мова йде про баланс відносин між трьома рівнями владної піраміди (інститути ЄС - національна держава - регіони)» [67, с. 16-23].

Подібну думку висловлює Т.Панченко, яка вважає, що сама ідея «Європи регіонів» щільно пов'язана з давніми традиціями розвитку федеральних ідей, властивими для західноєвропейської політичної думки. «Прагнення до більшої автономії «знизу» не суперечить процесу поглиблення європейської

інтеграції, а значною мірою ним підживлюється, тому інтеграція й регіональний федералізм доповнюють один одного» [82, с. 75-76].

Освітня політика співпраці представляє собою центральний і стратегічний досвід європейської інтеграції в галузі політики співробітництва. Безліч ініціатив, вжиті в останні роки і місяці, показують, що держави-члени ЄС, а також Комісія шукають необхідні режими співпраці, які зможуть відповідати на виклики поглиблення в політичному полі, де ключову роль несе субсидіарність [109].

Субсидіарність не забезпечує чіткий поділ між національними та ЄС компетенціями, але підлягає тлумаченню у процесі прийняття політичних рішень та їх здійсненні. Ідентифікація успішної практики в будь-якій юрисдикції, ймовірно, буде мати наслідки для змін на практиці в інших державах. У той час, коли очевидна тенденція до глобалізації в багатьох областях суспільної діяльності, створює напруженість серед національних держав, що прагнуть зберегти суверенітет у прийнятті рішень, це становить інтерес для вивчення процесів передачі політики. Освітні програми Європейського Союзу є одним з прикладів передачі повноважень наднаціональної політики в національний контекст [162].

У галузі освіти перед урядами постає завдання розробки політики, яка має пройти через широкий спектр допоміжних компетенцій на інституційних рівнях, на яких вона здебільшого і виконується. Адже, як відомо, впровадження освітньої політики Європейського Союзу є полем компетенції саме національного рівня, тобто не є обов'язком окремих урядів. В такому разі передача розробленої політики з наднаціонального рівня на місцевий, інституційний – є надзвичайно складним. Виникає проблема прийняття політичних рішень на основі розробленої політики, таких як цінність, важливість, терміновість, правильність [151, с. 9].

Принцип субсидіарності знаходиться в центрі дискусій про відносини між національним суверенітетом і зближенням національних положень в галузі освіти. Це створює певну невизначеність з боку національних

міністерств, оскільки вони намагаються з точки зору власних інтересів інтерпретувати політику ЄС [130, с. 125-169].

Отже, коли мова йде про інституційну будову Європейського Союзу, мається на увазі трьохрівнева Європа, де кожний рівень наділений відповідними повноваженнями, на основі принципу субсидіарності. Це найбільш адекватно відображає ситуацію, що склалася, за якої національні держави ще потрібні для забезпечення інтересів своїх громадян і організацій через нерівномірність економічного розвитку [82, с. 75-76]. Базові принципи діяльності ЄС закріплені у положеннях Маастрихтських угод: субсидіарність – принцип, згідно з яким вищі суспільні одиниці мають право й повинні вирішувати лише ті проблеми, на виконання яких нижчі структури не здатні; децентралізація як перерозподіл повноважень регіонам з метою їх ефективного використання й заохочення регіональних ініціатив, оптимізації практичного рішення питань саме на регіональному рівні; партнерство – співробітництво між суб'єктами різних рівнів (Євросоюз, держава, регіон) територіально-адміністративних одиниць із моменту визначення мети до завершення реалізації конкретного проекту; програмування – розробка на основі партнерства стратегій розвитку, враховуючи пріоритетні довгострокові й короткострокові цілі; концентрація й адіціоналізм означають, що фінансові ресурси, які надає ЄС окремим державам-членам або суб'єктам територіального, регіонального розвитку повинні бути доповнені за рахунок місцевих джерел фінансування; ефективність – вимога ефективніше використовувати вже наявні ресурси й можливості регіонів.

Реалізація цих принципів забезпечує з боку кожної держави дотримання необхідних організаційно-правових умов для ефективного використання внутрішнього потенціалу регіонів, а не механічний розподіл національного багатства між регіонами [82, с. 75-76].

Для порушення проблем освіти, що гальмують розвиток суспільства, різні науки об'єднуються воедино навкруги освітньої політики. Її значення сьогодні виносять на перший план як в Україні, Європі, так і в цілому світі.

Таке стрімке переосмислення пріоритетів розвитку викликали глибокі економічні, соціальні, культурні кризи, занепад освітніх систем, обмежені можливості щодо вирішення освітніх питань.

Європейський Союз сьогодні чи не найактивніша формація на рівні держав, яка виступає проти занепаду, та успішно долає кризові стани, в тому числі, у галузі освіти. Не випадково, в Європейському Союзі останнім часом, так як і в цілому світі загалом, проблеми освітньої політики виходять на передній план. Зважаючи на те, що європейська інтеграція є еволюційним і глобальним процесом, вона зумовила обов'язок держав-членів, держав-претендентів на вступ, сусідів ЄС демонструвати сприяння всім завданням, визначених за основні, базові, першочергові. Бути в Союзі, або претендувати на вступ – означає зобов'язатися перед усією європейською і світовою спільнотою «докорінно реформувати всі сфери суспільного життя, зокрема й власну систему державного управління, відповідно до наявних у ЄС стандартів»[26, с. 165].

У працях вітчизняних та західних дослідників міститься чимало досить критичних поглядів стосовно інституційних можливостей Європи, яка, як, наприклад, вважає М.Головатий, ніколи не була і не стане єдиною, а створення Євросоюзу можливе тільки як штучне об'єднання, щоб протистояти американському глобалізму. Практично створюється, з його точки зору, система держав, які нагадують колишній СРСР, вибудовується система тоталітарного зразка [22, с. 40-41].

Чимало написано сюжетів про бюрократичний, а відповідно антидемократичний, характер Європейського Союзу. Наприклад, П. Тейлор і Д. Кріссочоу критикують структури ЄС за те, що забезпечуваний ними взаємозв'язок національних і європейської бюрократії позбавляє громадян можливості чітко визначити, хто ж із політиків чи адміністраторів несе відповідальність за те чи інше конкретне рішення. Самими принципам організації Співтовариства, на їхню думку, основна маса європейців

відсторонена від формування пріоритетів інтеграційної політики та впливу на вихідні із ЄС закони [67, с. 16-23].

М.Попопич констатує відставання Європи у порівнянні зі США. На його думку, «інституції, які створює Європа, самі по собі слабкі, бо вони повинні зважати принаймні на дванадцять факторів-країн, в той час як США мають єдину державну політику» [90, с. 139-157].

Як вважає Б.Лаффан, з точки зору внутрішнього політичного порядку Союз є досить слабкою організацією, а з точки зору політичної влади, він має великий потенціал, ресурси і легітимність, з точки зору глобального управління, Союз – енергійний і надійний, в той час, коли з точки зору представника демократичного уряду, Союз є віддаленим і недемократичним» [164]. На думку євроскептиків, наднаціональні структури ЄС – це яскравий приклад «атаки на демократію», оскільки представництво інтересів населення в органах прийняття рішень зведено до мінімуму, а інститути Євросоюзу є інструментом реалізації інтересів великих економічних структур, капіталу [82].

Освітня політика Європейського Союзу формувалась під впливом багатьох факторів, «різної природи й масштабу», як внутрішніх, так і зовнішніх. Серед останніх один із найважливіших це, безумовно, глобалізація. Власне, є досить підстав стверджувати, що європейська ідея чи європеїзація – це спосіб протистояння глобалізації, а фактично – тиску Америки, її культурним, економічним, цивілізаційним вартостям. Європа хоче протиставити себе Штатам як певна культурна цілісність, протиставитися їхньому «руйнівному», «розкладаючому» впливові, оскільки США – це зовсім інший дискурс, неприйнятний для європейця [90, с. 139-157].

Глобалізація спричиняє зрушення національних кордонів, підриває основи національного суверенітету, що призводить до перерозгляду значення національної держави у сучасному світі, так званої реструктуризації національної держави, що в свою чергу, спричиняє зміни в системі законодавчого та фінансового контролю, формування ринку або квазі-ринку

(в тому числі, і у вищій освіті), зростання ролі конкуренції та ефективності [4, с. 149].

Глобалізація означає процес, в якому країни інтегровані в висококонкурентну міжнародну економічну систему, в якій для загального прориву в економічному плані використовуються можливості кожної окремої нації. Освіта через глобалізаційні процеси посіла передове місце державної політики не лише в культурній та соціальній сферах, а також в економічній.

Інтеграційні процеси історії становлення Європейського Союзу посприяли розповсюдженню процесів глобалізації та інтернаціоналізації, які, «стирають межі між внутрішньою та зовнішньою сферами діяльності держави, кордони між економікою, політикою та освітою стають прозорими» [4]. У такому світлі постає проблема збереження та захисту національної ідентичності, адже глобалізація просто змушує нації-держави зосередити більше уваги на заохочення економічного зростання своїх національних економік [114]. Цей динамічний процес технології, економіки, знань, людей, цінностей, ідей долає кордони та зачіпає кожну країну по-різному через індивідуальної історії нації, традиції, культуру та пріоритети.

Тому процес інтернаціоналізації стає одним із шляхів захисту індивідуальності вищої освіти кожної держави під впливом глобалізації [160]. Колишній президент Гарвардського університету Д.Бок застерігає, що глобалізація порушує баланс на політичній арені, призводять до ерозії традиційних академічних цінностей і заміни особистого інтересу в академічних колах [114]. На його думку, саме процеси глобалізації створюють найтемнішу ширму для реалізації різного роду фінансових зловживань в бюджеті сфери освіти.

На сучасному етапі інтеграційних процесів Європи спостерігається процес «розмивання» національної державності за двома напрямками – в сторону Європейського Союзу і регіонів. Формується так звана система «пост-національного врядування» (post-national governance). Її характерна особливість – наявність трьох рівнів врядування – наддержавного

(supranational), міжнаціонального (transnational) та субнаціонального (subnational) виміру [4].

1.2. Методи аналізу освітньої політики – сучасні підходи

Окреслення концептуального предметного поля освітньої політики як сфери міждисциплінарних досліджень дозволяє логічно перейти до наступного етапу – визначення адекватних дослідницьких методів, встановлення їх відповідної ієрархії з точки зору значущості та ефективності в процесі вирішення поставлених дослідницьких завдань. Основний масив аналітичних методів забезпечує, насамперед, політична наука. Об'єктом її уваги в контексті нашого дослідження є освітня політика ЄС як «education politics». Адже саме політологія вивчає політику (politics) як сферу «взаємовідносин індивідів, різних соціальних груп з метою використання владних інституцій задля реалізації своїх інтересів та потреб» [38].

Об'єктом уваги науки про політику (Policy Science) є, як ми вже зазначали, освітня політика ЄС як «policy». В контексті нашого дослідження «EU education policy» розглядається як мета, як цілі, що, в свою чергу, передбачає характеристику механізму та інструментів їх досягнення, реалізації, оцінювання результатів. Відповідно, в цій сфері, у порівнянні із дослідженнями освітньої політики як «politics», є певна специфіка з точки зору характеру застосовуваних дослідницьких методів.

За умов існування зазначеної специфіки наявних напрямків в дослідженні освітньої політики ЄС разом із тим, слід зазначити, що вони мають чимало спільного як органічні складові єдиної міждисциплінарної сфери досліджень. Спільного як між собою, так і з суміжними дисциплінами, що вивчають ті чи інші аспекти освітньої політики ЄС, зокрема, наукою про міжнародні відносини, міжнародне право, соціологією, наукою державного управління тощо.

У даному випадку мова йде про такі основні методологічні принципи як об'єктивність, історизм та соціальний підхід. Принцип об'єктивності допомагає розглядати досліджуваний об'єкт як багатогранне та суперечливе явище, як систему позитивних і негативних чинників. Зазвичай, об'єктивність наукових висновків базується на доказовості наукових фактів.

Адже попри очевидну успішність і високі показники держав-членів ЄС у дослідженні освітньої політики треба налаштуватись на об'єктивне оцінювання сучасних реалій. У обговоренні переваг і недоліків ЄС, не можна оминати увагу коливання Європейського Союзу – між політикою та дипломатією, між державами і ринками, а також між урядом і управлінням.

Заслуговують на існування різні думки про ЄС, зокрема його політичну складову. На сьогодні існує чимало вельми поверхових оцінок політиків – як вітчизняних, так і зарубіжних, – про стан освіти в ЄС, в державах-учасниках Болонського процесу. Відбуваються зіткнення різних точок зору на освітній політиці ЄС, в яких наявні упередження, необґрунтована критика тощо.

У нашому дослідженні важливо дотримуватись принципу історизму. Він передбачає розгляд фактів і політичних явищ у конкретно-історичних обставинах, у взаємозв'язку та взаємозумовленості, з урахуванням розстановки та політичної орієнтації соціальних, національних груп, верств, громадських організацій.

Оцінюючи політичні системи, важливо брати до уваги генезис, зміст їх компонентів, еволюцію і тенденції розвитку [86, с. 12]. Як відомо, «історія – це минула політика, а політика – це сучасна історія» [17, с. 9]. Історичний підхід виступає при цьому як спосіб адекватного розуміння, інтерпретації та оцінки політико-правового змісту сучасних процесів в контексті минулого і сучасності [44]. Системно-історичний метод передбачає виділення певних типів політичного життя, політичних систем, що виникають у процесі історичного розвитку людського суспільства. Дає змогу не лише пізнати закономірності й особливості розвитку різних типів політичного життя і політичних систем, а й глибше розглянути їх історичний взаємозв'язок і,

навпаки, за формальною відмінністю розкрити сутнісну подібність політичних систем [83, с. 14-19].

Послідовної реалізації потребує соціальний підхід, який застерігає від вульгарного соціологізму, міфологізації політичної реальності, протиставлення загальнолюдських, національних і класових ідеалів та цінностей. Його можливості мають надзвичайно важливе значення у оцінюванні програм, реальної діяльності політичних інститутів, адже будь-яка політика ґрунтується на певному наборі цінностей, які визначаються філософським, ідеологічним та етичним світоглядами її творців.

Не є виключенням і «освітня політика», де домінуюча ідеологія може виявлятися в певному вигляді, а ідеологічні концепти, в свою чергу, впливають на освіту. Тому всім, хто причетний до освітньої політики, треба знати можливі наслідки для системи освіти в разі, якщо певні політичні групи прийдуть до влади» [42]. У теорії та практиці освітньої політики ЄС досить органічно представлені усі сучасні ідеологічні течії – ліберальні, консервативні, ліві (пост-марксистська, соціалістична, соціал-демократична) та праві націоналістичні.

Важливо також брати до уваги характер соціальних і класових інтересів, співвідношення їх сил у політичній боротьбі. Соціальний аналіз дає змогу зіставити класові інтереси із загальнолюдськими, оцінити вплив класових сил і партій на розвиток політичних процесів, їх відповідність інтересам народу й світового співтовариства в цілому [86].

Беззаперечно, істотне значення для досліджень політичних явищ становить проблема взаємозв'язку емпіричного і теоретичного. «Політична практика тісно пов'язана з політичною наукою, є джерелом політичного знання, його рушійною силою і критерієм істинності наукових положень. Вона дає науці фактичний матеріал, який підлягає теоретичному узагальненню. Кінцевою метою політичної науки є не здобуття знань, а їхнє практичне застосування і вплив на політичні процеси» [86].

У дослідженні освітньої політики політична наука, як ми зазначали, використовує методи, якими послуговуються інші науки (філософія, історія, соціологія, психологія, правознавство тощо). Але зважаючи на те, що політологія є окремою, самостійною наукою з притаманним лише їй предметом, яким є політична система суспільства чи політична влада, то коло основних методів політологічних досліджень можна окреслити більш-менш чітко. Такі методи зумовлюються передусім предметом політології. До них належать, як зазначають українські дослідники, насамперед, системний, структурно-функціональний, порівняльний і біхевіористський методи, які впливають зі змісту її предмета, який має системний, структурний і функціональний аспекти, а тому є в ній основними [87].

Ця позиція повністю відповідає думці провідних науковців світу. Зокрема, К.Байме зазначає, що в політичній науці розрізняють шість головних теоретичних підходів: історико-генетичний; інституціональний; біхевіоралістський; структурно-функціональний; підхід раціонального вибору; порівняльний. На його думку, всі вони не виключають один одного, і можуть комбінуватися один з одним [7, с. 119].

У нашому дослідженні освітньої політики Європейського Союзу, насамперед, неможливо обійтись без структурно-функціонального аналізу. Він дозволяє досліджувати явища та процеси як розчленовані одиниці, кожна з якої має певне значення, роль, функцію. При цьому в процесі аналізу визначають різні функціональні зв'язки, координацію, взаємодію, субординацію її елементів, політичні явища «розглядають як складні, відособлені феномени, що мають свій склад і структуру, виконують певну функцію в загальній системі» [88, с. 639-640].

Натомість визнаємо, що питання структури у сфері вищої освіти містять посилення на важливі теоретичні праці з політичної науки. Вони є невід'ємною частиною політологічних вчень тому, що саме категорія «структура» визнана менше пристрасною і більш сталою сферою політичного устрою, яка більше всіх інших впливає на адміністративні

рішення [174]. Певною мірою структура вищої освіти встановлює правила гри освітньої політики, адже саме вона демонструє сприяння або перешкоджання тій чи іншій політичній силі.

Однією із найбільш очевидних відмінностей між системами освіти в різних державах слід розглядати її внутрішню структуру, особливо систему, згідно якої вона поділяється на менші структурні розділи, кожен з яких, в свою чергу, відповідає за різні етапи навчального процесу [186, с. 68].

Ознайомившись із різноманітністю існуючих освітніх систем та їх функціями, стає можливим відповісти на практичні питання сучасності – якими засобами можна підвищити ефективність своєї системи освітньої політики, як підлаштувати її лад, аби вона стала відповідати потребам своєї держави, яка структура є оптимальною, яку ціль переслідує структура, чи достатньо компетенції влади у плануванні та вчителів у реалізації.

Дослідження структур освітніх систем допомагає чітко встановити ефективність виконання тих чи інших її функцій, знайти їх відмінність від інших, та, перш за все, подолати традиційну розмитість найважливішого суспільного аспекту – освітньої політики [186, с. 68].

У літературі, як зарубіжній, так і вітчизняній, структурно-функціональний аналіз вважається одним із найважливіших шляхів застосування системного підходу в дослідженні політичних явищ і процесів. Це дослідницький прийом, який розчленовує складний об'єкт на складові, допомагає у вивченні зв'язків між ними й визначенні місця і ролі всіх складових у функціонуванні об'єкта як цілого, за умови збереження ним своєї цілісності у взаємодії із зовнішнім середовищем.

Застосування структурно-функціонального методу в дослідженні будь-яких політичних систем різного рівня передбачає виокремлення елементів їх структур, основними з яких є політичні інститути, з'ясування особливостей їхнього функціонування та зв'язку між ними [87]. Ця думка поділяється російськими політологами, які теж наголошують, що структурно-функціональний аналіз передбачає розгляд політики як певної цілісності,

системи, яка має структурні елементи, що підкоряються певним закономірностям розвитку та функціонування [45]. В основі цього підходу лежить теза, згідно якої структурно-функціональний метод ґрунтується на розумінні суспільства як системи інтегрованих елементів, що прагне до стабільності на основі вибору певної системи цінностей [19].

Функціональний аналіз, як науковий метод, що має самостійний характер, досліджує не лише функції системи та функції складових системи, їх дисфункції, а й зв'язки між елементами системи, між самою системою та елементами системи, наслідки їх взаємодії, співвідношення функцій системи з її структурою (ефективність системи) та інше [98, с. 82-86]. Важливо зауважити, що безперечне лідерство у розробці та впровадженні структурно-функціонального аналізу належить західній політичній науці, насамперед американській.

Загальновідомим є факт, що основні принципи структурного функціоналізму розробили провідні соціологи США Т.Парсонс і Р.Мертон, ідеї яких знайшли свій подальший розвиток у працях М.Вебера, Е.Дюркгейма, Г.Спенсера та ін. З їх точки зору, при структурному підході об'єкт дослідження складається з одиниць чи елементів, які входять до його складу і утворюють певну структуру.

Таким чином, функціональний підхід з'ясовує зв'язки між елементами і цілим, а також способи їх функціонування. При цьому, соціолог розглядає можливі стани системи, допустимі сполучення елементів у ній визначає набір функцій як способів поведінки, що притаманні даному системному об'єкту, за умови збереження його структурної цілісності.

Класичним є визначення Т.Парсонса, згідно якого «структурно-функціональний підхід передбачає вивчення функціональних зв'язків, взаємодію елементів, функціональне призначення політичних інституцій, де суспільство і його інституції розглядаються за їх функціональними можливостями й залежностями» [107].

Іншою задачею структурно-функціонального аналізу є визначення функцій, що зовсім не є легкою задачею попри всі інструкції системи. Поняття функції у функціоналістів неоднозначне. Функціоналістський вокабуляр застосовує поняття функція інколи у значенні «активностей» структур, інколи – наслідків структур, інколи як «клас абстракцій можливих способів поведінки системи», і зовсім рідко у математичному сенсі – як «співвідношення структур». Структури політичної системи не завжди мають одну визначену функцію. Нерідко вони мультифункціональні, передусім це стосується функціональних змін структур у часових та функціональних зміщеннях у просторових перспективах, що встановлюється через функціональне порівняння [7].

У дослідженні освітньої політики нас цікавить виокремлення елементів її структури, основними з яких є політичні інститути, з'ясування особливостей їхнього функціонування та зв'язку між ними» [105]. Всі ці визначення мають допомогти встановити залежність взаємозв'язку між структурою, функціями інститутів і ефективністю політики, яку вони здійснюють.

Досить сталою практикою у політології є поєднання інституціонального та функціонального підходів до вивчення політичного процесу, коли розглядаються переважно питання, пов'язані з «технологією» досягнення, організації та здійснення політичної влади [84].

Структурно-функціональний аналіз, зокрема, концентрує увагу на позитивних і негативних функціях соціальних структур. Соціальний функціоналізм є особливим типом структурного функціоналізму, який спрямований на пояснення ролі соціальних структур та інститутів в суспільстві, відносин між цими структурами, і яким чином ці структури обмежують дії окремих осіб. Згідно структурного функціоналізму, люди практично не мають влади над способами, в яких, зокрема, діють структури [120].

За Ф.Елвеллом, суспільство варто уявляти як систему подібну іншим, що складається із урівноважених частин, функції яких, в наслідку уособлюють її призначення. Тобто, те, як суспільство виконує ті, чи інші функції, – становить її суть [134, с. 492]. Р.Мертон стверджував у своїх дослідженнях, що тільки завдяки функціональному аналізу можливо чітко обрисувати, окреслити інститут чи інститути, їх функції, особливості умов існування, взаємозв'язки з іншими елементами в загальній структурі [177].

Злагожене функціонування розвинутого суспільства неможливе без чіткої, узгодженої, обов'язкової для соціальних організацій ієрархії установ. Цю функцію виконують інститути, які «дають змогу створити міцну і стійку систему відносин між людьми у складному суспільному середовищі, сформувати соціальний порядок, необхідний для задоволення об'єктивних потреб щодо безпеки, збереження умов матеріального життя, соціальних благ, цінностей культури тощо» [24].

У літературі категорія «соціальний інститут» означає так звані «часткові стандарти» - певні моделі, правила поведінки соціальних акторів, які дозволяють їм на засадах раціональності обрати оптимальні варіанти можливих дій в конкретних ситуаціях. Їхня реалізація є запорукою досягнення кінцевої мети, але має, як правило, ситуативний характер і тому може розглядатися радше як етап на шляху до цілі, але не є достатньою умовою для її досягнення у повному обсязі. Іншими словами, успішність функціонування соціальних інститутів дозволяє добитися тактичних результатів, що абсолютно необхідно, але недостатньо для реалізації стратегічної мети у повному обсязі.

Сам термін «інститут» походить від латинського слова «institutum», що означає «встановлення» або «установа». Об'єднуючи теорії, узагальнюємо риси інститутів:

- є комплексом формальних і неформальних правил поведінки, принципів, культурних норм, які регулюють різні сфери діяльності індивідів

у суспільстві (сферу економіки, політики, освіти) і обмежують вчинки людей відповідно до суспільних інтересів;

- соціальні інститути охоплюють певну сукупність людей та установ, які покликані вирішувати важливі для розвитку суспільства завдання. Наприклад, інститут освіти реалізує свою діяльність щодо навчання, виховання, професійної підготовки через школи, університети та ін.;

- соціальні інститути, забезпечуючи відносну стійкість соціальних відносин, є подвійним соціальним утворенням: за формою — це організаційний механізм (сукупність організацій, спеціалістів, матеріальних та інформаційних засобів), за змістом — це функціональний механізм (сукупність соціальних норм у конкретній сфері соціальних відносин);

- слугують для відтворення нових членів суспільства через усупільнення, соціалізацію;

- переносять елементи національної ідентичності із покоління в покоління;

- уніфікують поведінку, дії соціуму, обмежують встановленими умовами;

- інститут визначає дії соціуму і вчиняє соціальний контроль;

- встановлює правила і регулює соціум;

- запобігає порушенням у соціумі;

- визначає статус, роль індивідууму та його функції [172].

За визначенням Дж. Тернера, «соціальний інститут — комплекс позицій, ролей, норм і цінностей зокрема, типи соціальних структур та організації щодо стабільної структури людської активності по відношенню до фундаментальних проблем у виробництві життя — збереження ресурсів, у відтворенні окремих осіб, і в підтримці життєздатних громадських структур у даному середовищі» [198].

З економічної точки зору, інститути — це правила, механізми, що забезпечують їх виконання, як і норми поведінки, які структурують повторювані взаємодії між людьми [133, с. 1319-1332].

З огляду на те, що усі соціальні інститути є динамічними утвореннями, їх залежність від політичного устрою та економічних показників суспільства зумовлює такі їх характеристики як здатність утворюватись, реорганізовуватись, змінювати зміст, ліквідуватись [196, с. 165].

Від терміну «інститут» слід відрізнити термін «інституція», який означає – «правила гри в суспільстві або, точніше, придумані людьми обмеження (офіційні та неофіційні), які спрямовують людську взаємодію в певне річище» [30, с. 165]. Дослідження інституцій освітньої політики ЄС передбачає уточнення поняття «структури інститутів».

Відомо, що поняття «структура» використовується у науковій літературі у двох значеннях. У широкому розумінні вона охоплює різні форми зв'язків і відносин між різними суспільними сферами і структурами, що виступають елементами суспільства. Взаємодіючи один з одним, такі елементи створюють широку соціальну систему відносин і видів діяльності, що забезпечують функціонування і розвиток суспільного цілого.

У вузькому розумінні «структури» увага зосереджується лише на соціально-груповій будові суспільства. Характер взаємовідносин між різними соціальними групами розглядається з точки зору їх статусу і ролі в системі соціальної диференціації. Розшарування, що пов'язане з якісно різними видами діяльності, формами і розміром власності, неоднаковими освітою, кваліфікацією, обсягом прав і обов'язків, престижем, нерівною мірою участі у прийнятті владних рішень, нерівноцінними можливостями культурного розвитку та інше, має як наслідок ієрархію статусів і функцій соціальних груп. Це означає, що взаємовідносини між ними будуються на основі рівності-нерівності, свободи-залежності, владування-підкорення, справедливості-несправедливості тощо, набувають характеру співробітництва, коли інтереси соціальних груп співпадають, або ж конфлікту, якщо вони різко розмежовуються. «Соціальна структура суспільства відбиває його диференціацію на групи людей, які тією чи іншою мірою соціально відрізняються одні від інших, і систему зв'язків між ними» [60, с. 202].

У сучасних суспільствах досить поширені договірні форми взаємовідносин, що будуються різними соціальними групами на компромісній основі. Залежно від типу взаємодіючих елементів у рамках структури розрізняються три рівні структурної організації: мікроструктура, мезоструктура і макроструктура.

Мікроструктура охоплює стійкі зв'язки і відносини між окремими індивідами в малих (контактних) групах (сім'я, шкільний клас, робітнича бригада тощо). Мезоструктура фіксує стійкі зв'язки і відносини між групами серед, рівня, до яких зараховуються так звані вторинні колективи (фірм, банків, підприємств, універмагів тощо).

На відміну від малих груп, де домінує міжособистісний рівень відносин, у середніх – при збереженні певного обсягу міжособистісних контактів — істотного значення набувають міжпозиційні, статусно-рольові зв'язки і відносини. Макроструктуру складають стійкі зв'язки і відносини між великими групами суспільства: націями і етнічними спільнотами, соціальними класами і верствами, соціально-професійні, соціально-демографічні, територіально-регіональні групи, групи-організації (партія, профспілка, армія та ін.), групи-аудиторії (аудиторія засобів масової інформації).

Для великих соціальних груп не властиві міжособистісні і статусно-рольові зв'язки та відносини. Вивчення специфіки соціальних структур, механізму їх взаємодії і шляхів еволюції є «важливим завданням для наукового аналізу суспільства і його соціальне відтворення» [103, с. 255-256].

У соціологічному вимірі освітньої політики поряд із поняттям «структура» варто розглянути поняття «соціальної стратифікації». За визначенням В.Масальського, страта (грец. – прошарок) – верства в соціальній структурі суспільства, що виділяється за однією чи декількома соціальними відмінностями (економічними, етнічними, освітніми, майновими тощо). Соціальна структура та стратифікація мають вирішальний вплив і на політичні відносини в суспільстві, які на практиці проявляються у

формі політичної боротьби та використання державної влади. Сама специфіка соціальної структури суспільства визначає суть і основні напрями соціальної політики в ньому [60].

З точки зору функціонального підходу, який розглядає стратифікацію як необхідне, неминуче й універсальне явище, пов'язане з різноманіттям у суспільствах функцій та соціальних ролей, це явище забезпечує оптимальне функціонування (звідти і назва підходу) суспільства [60].

Не можна також оминати увагою визначення структури інституту згідно науки державного управління. Структура організації – це «конструкція організації, що базується на логічних взаємоспіввідношеннях рівнів управління і функціональних сфер, побудованих у такій формі, яка дає змогу найбільш ефективно здійснювати управління організацією та досягати її мети. У структурі управління організацією виділяють такі елементи: а) ланки, б) рівні управління, в) внутрішні зв'язки» [59, с. 199].

Філософія політики надає нам трактування соціальної структури, як «(від лат. *structura* – будова) – мережа відносно сталих, упорядкованих зв'язків між елементами (соціальними спільнотами, класами, групами, верствами, інститутами, статусами, ролями тощо) соціальної системи. У структурі соціальній відображаються істотні характеристики (функціональні, інституціональні, стратифікаційні, соціально-групові, соціально-територіальні тощо) соціальної системи наданому етапі її розвитку. Вона є своєрідною формою, в межах якої реалізуються різноманітні суспільні взаємовідносини та взаємодії» [103].

Нині відбувається ренесанс інституційного підходу, коли на зміну так званому «старому інституціоналізму» прийшла теорія «нового інституціоналізму», яка розуміє політичні інститути не тільки як офіційні установи та формальні правила, а і як якісь організаційні моделі відносин між соціальними суб'єктами і об'єктами з приводу влади, що включають в себе неформальні норми і процедури і, крім цього, пов'язані з самим формуванням та активністю цих політичних організацій [27].

Відомі американські політологи Дж.Марч і Дж.Олсен, узагальнюючи концепцію організаційного базису політики [171, с. 227], наголошують, що зміни в економіці та політиці країн не даремно підштовхнули науковців перерозглянути значення інститутів у житті, що зумовило визнати попереднє упереджене до них ставлення. Адже «до кінця XIX – початку XX ст. в політичній думці домінантою виступало уявлення про державу, як про субстанціонального початку політичного життя, а під політичними інститутами розумілися лише адміністративні установи та юридичні норми.» Їх дослідження виявили, що переважна більшість акторів економічної та політичної систем є формальними організаціями, а домінуюче навантаження, роль в сьогоденні виконують – легальні і бюрократичні інститути.

Починаючи із класичних робіт К.Маркса і Г.Спенсера, Е.Дюркгейма і М.Вебера, в політології та соціології, на противагу державно-правовому або адміністративно-юридичному розумінню політичних інститутів, складається соціологічний підхід до інститутів, що вивів проблему співвідношення субстанції і інституції в політичній сфері, змісту і форми у політичних відносинах на новий теоретичний рівень [27].

У цьому контексті політичний інститут – це, по-перше, стан організованої спільності, організаційна форма об'єднання людей в особливе співтовариство, що ґрунтується на колективній волі, цілях життєдіяльності, по-друге, ідеальна модель асоціації людей, що формується з приводу влади і впливу, що підтримує інтеграцію людини і колективу, спирається на колективні цінності, організаційні принципи, раціональні норми (встановлення), і, по-третє, реалізація і відтворення моделей (систем принципів і норм, правил і цілей) спілкування в структурі сукупної практики політичної активності індивідів і груп, людського соціуму в цілому.

Завдяки активному впровадженню в сучасні політологічні дослідження, в тому числі і вивчення феномену освітньої політики, структурно-функціонального методу, останній став своєрідним містком між дослідженнями політики (освітньої політики) як «politics» та як «policy». «У

системно-структурному аспекті політика являє собою структуру політичних суб'єктів суспільства, а в системно-функціональному аспекті — інституалізацію та реалізацію політичних ідеалів, цілей, завдань, програм тощо» [65, с. 16-25]. В результаті повороту «політичної науки від механізмів прийняття рішень у політиці (politics) до результатів процесу «policy», нової оцінки, як зазначає К. Байме, набули інституції» [7, с. 119].

Нові підходи («нові оцінки») потребували нової термінології. Зокрема, значного поширення, поряд із поняттями «суб'єкт» та «об'єкт» в політиці [27] та широкоживаними у сучасних формах структурно-функціонального аналізу є поняття «агент» та «політичний актор».

«Агент» як носій політичних відносин, актуалізується в багатовимірному просторі «політичного поля», яке виступає у вигляді сукупності діючих у ньому сил і контрольованих ними видів ресурсів («капіталів»): економічних, соціальних, символічних, культурних тощо. «Агенти» і «групи агентів» в політиці визначаються і характеризуються сукупністю позицій в різних полях або зонах контролю.

Політику як тип соціальних відносин («соціальне поле») у такому ракурсі можна описати як багатовимірний простір, в якому позиція кожного політичного агента, володіє активними властивостями, що не зводиться до його індивідуальних намірів, може бути визначена як сукупність в різних вимірах капіталів (їх обсягів і ваги), їм контрольованих [27].

Під поняттям «політичні актори» (political actors) ми розуміємо особу чи громадську групу, що впливають на процес прийняття та здійснення рішень в даній політичній системі. У політиці суб'єкт дії (політичний актор), як у театрі, «грає роль» (в пер. з англ. actor - актор). Хоча виконавцями дії є тільки люди, у політичному аналізі здатністю до виконання дії часто наділяються корпоративні суб'єкти, такі, як держави. Описувати, аналізувати, пояснювати і прогнозувати політичну поведінку дійових осіб (авторів) можна стосовно політичних систем на всіх рівнях: місцевому, державному, національному та міжнародному, а також стосовно до різних типів самих

дійових осіб, до таких, наприклад, як держава, або будь-яка з вищих посадових осіб, в чю компетенцію входить прийняття важливих рішень, або національний парламент, або адміністративний орган [27].

Таким чином, «політичний актор» (political actor) в освітній політиці ЄС – це наднаціональні інституції, національні уряди, неурядові організації, університети тощо. Аналізуючи освітню політику національних держав (nation-state), західні вчені головну увагу приділяють діяльності її головних акторів – держави (роль якої суттєво змінилась), ринкових інституцій (їх значення неухильно зростало) і, власне, освітніх установ, що зіткнулись із численними проблемами [4].

А.Дегтярев поділяє нашу думку: актор чи суб'єкт дії може бути особою, але найчастіше у політичному аналізі здатністю до виконання дії наділяються корпоративні суб'єкти, такі, як держави, національний парламент, адміністративний орган [27].

Існує думка, що «найчастіше поняттям «актор» позначають роль, яку відіграють держави та окремі особистості в міжнародній політичній системі. При підході до міжнародної політики з позицій дослідження процесу прийняття рішень важливе значення надається аналізу поведінки (behaviour) ключових фігур або елітних груп, оскільки їх діями з вироблення лінії поведінки (policy) визначаються дії держави. Ті, хто вважає неправомірним говорити про «індивідуальних акторів», підкреслюють, що дії держави складаються під впливом фізичного, політичного, економічного, соціального та психологічного середовища, в якому приймаються державні рішення, а не просто з конкретних актів індивідуальних політиків. При інших підходах в центрі уваги виявляється в якості актора держава в цілому, що взаємодіє в рамках міжнародної системи з іншими державами» [53, с. 152].

На сучасному етапі розвитку вітчизняної науки поняття «стейкхолдери» (stakeholders) є досить широкоживаним у наступних конфігураціях: пайовики, стейкхолдери, зацікавлені групи тощо. Термін позначає «всіх, хто має відношення до вирішення питань вироблення

політики – і всередині влади, і поза владою, тобто всіх, чії позиції варто брати до уваги при аналізі політичної ситуації, тому що вони можуть вплинути на процеси ухвалення та впровадження рішень. Тобто вони мають своєрідний пай у процесах вирішення питання, отже термін може розглядатись як метафора в англійській мові» [52, с. 17].

Зазначається також, що поняття «stakeholder» означає того, хто так чи інакше причетний до певної суспільної організації, зацікавлений у вирішенні її проблем. Українська алітерація цього терміну вживається для позначення юридичних та фізичних осіб, причетних до розробки та оцінювання конкретної політики [4].

У той же час В.Тертичка зауважує, що із його досвіду, термін пайовики погано сприймається в українському суспільстві, особливо коли він застосовується до органів влади (мабуть, виникають нездорові асоціації із корумпованістю влади, про яку дуже багато розмов). Переклад терміну, який інколи пропонується – зацікавлені групи – з урахуванням існування більш усталеного іншого поняття з такою ж назвою – є неприйнятним [102].

Стейкхолдери є учасниками процесу політики, центральні фігури в якому – виробники політики, зокрема, особи, що приймають рішення, а також аналітики політики [102]. Таким чином, стейкхолдер в освітній політиці – це бізнес, міжнародні, національні та приватні організації, агентства, університети, викладачі, студенти, приватні особи тощо, які беруть участь у політичному процесі сфери освіти, чії інтереси мають бути враховані при ухваленні та впровадженні будь-яких політичних рішень [14, с. 617-622].

На нашу думку, доповненням до нашого визначення може слугувати характеристика стейкхолдерів у сфері вищої освіти вітчизняного дослідника І.Шарова:

- громадяни – абітурієнти, студенти та їх батьки, які є часто замовниками освітніх послуг;

- державне управління – вищі органи держави, МОН, інші державні органи, які здійснюють управління у сфері вищої освіти, місцева влада;
- економіка – роботодавці, замовники освітніх послуг, ринок НДДКР, консалтингу та новацій;
- громадянське суспільство – медіа, наукова, освітня та підприємницька спільноти, громадські та політичні організації, третій сектор, міжнародні організації;
- внутрішня спільнота – адміністрація, науково-педагогічні та інші працівники ВНЗ [104].

У контексті вивчення освітньої політики ЄС як «education policy» особлива увага має приділятися аналізу механізму визначення цілей, задач. Це цілком відповідає загальним світовим практикам. Головною метою освітньої політики ЄС визначено інтеграцію держав-членів у єдиний європейський духовний, гуманітарний, політичний та економічний простір при збереженні культурного розмаїття. Адже для ефективного функціонування сучасного і особливо майбутнього суспільства потрібен високий освітній людський потенціал, який створює соціальний інститут вищої освіти.

Принагідно зазначимо, що у загальній структурі освіти, вищій належить провідна роль. Вона безпосередньо забезпечує фундаментальну, наукову, загальнокультурну і практичну підготовку фахівців вищої кваліфікації для потреб суспільства, без чого останнє просто не в змозі не тільки послідовно розвиватися і вдосконалюватися, а й навіть просто цивілізовано функціонувати» [60, с. 202].

У загальному значенні «вища освіта» - це рівень освіти, який здобувається особою у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям спеціальності з певної кваліфікації та рівня підготовки за підсумками державної атестації [60].

Терміни «вища освіта» і «система вищої освіти» стали популярними в другій половині 20-го століття [206]. Використання цих термінів передбачає

існування макро-структури вищої освіти. Прояви вищої освіти та її інституції в кожній державі є, певною мірою, спільними і взаємопов'язаними. В той же час, їм притаманні особливі чинники різноманітності й однорідності. Кожна національна система вищої освіти має зовнішні та внутрішні кордони, які зображують її горизонтальну та вертикальну структуру на різних рівнях. В основному, зовнішні межі визначають, які типи установ входять або виходять за рамки системи вищої освіти [136, с. 3-21].

Відтак, освітня політика традиційної європейської держави добробуту трактувала вищу освіту як громадське (суспільне) благо, і цей погляд спонукав державу збільшувати фінансування національних систем вищої освіти, наукових установ та закладів підвищення кваліфікації. Наразі ми є свідками спроб переозначення вищої освіти як приватного (або індивідуального) блага» [49, с. 158].

Освітня політика ЄС – унікальна сфера політики. Являє собою дійсно актуальний напрямок розвитку ЄС, більшою мірою, посідає пріоритетне місце в порядку денного всього ЄС. Її відмінною рисою від інших публічних політик є діапазон її поширення. Мова йде про те, що більшість програм, які є, в свою чергу, ключовими в усій сфері освіти, задіюють не тільки держави-члени, а й держави-сусіди, наприклад, Болонський процес.

На нашу думку, обґрунтованим може вважатися наступне визначення освітньої політики ЄС як поняття, що включає кілька аспектів:

- освітня політика як міжнаціональна співпраця освітніх інституцій держав-членів ЄС задля досягнення спільних євросоюзівських цілей: підвищення рівня конкурентної спроможності ЄС на політичній арені, створення ефективної, опертої на знання економіки, забезпечення високого рівня освіченості громадян, створення умов для кращої мобільності в просторі вищої освіти ЄС, підготовці затребуваних цілями економіки фахівців, оптимізації національних систем освітньої політики, залучення наукового потенціалу із держав-сусідів до європейського загалу шляхом участі в освітніх програмах та ін.;

- освітня політика як політична діяльність, спрямована на досягнення освітніх цілей;

- освітня політика як особлива національна політика забезпечення власних освітніх інтересів та захист національної освітньої системи від глобалізаційних тенденцій сучасності, в той же час, включення в повноцінну співучасть у загальних освітніх програмах та ініціативах ЄС;

- освітня політика як структура владних інституцій ЄС, які покликані забезпечити розвиток, функціонування та модернізацію освітньої системи окремо кожної держави-члена ЄС та спільного освітнього простору;

- освітня політика як politics – сфера взаємовідносин різних соціальних груп та індивідів з приводу використання інститутів публічної влади задля реалізації освітніх інтересів та потреб [4];

- освітня політика як policy – стратегія і тактика регулятивної, управлінської діяльності ЄС, що визначає цілі й завдання розвитку освітньої політики у суспільному житті, включно з обранням і практичним застосуванням тих або інших шляхів та засобів досягнення своїх цілей [66, с. 687];

- освітня політика є уособленням та кінцевим результатом взаємодії політичних та соціальних інститутів, що існують, груп інтересів та індивідів як між собою, так і з навколишнім середовищем – економічною, соціальною, правовою системами, політичною культурою, її різними сегментами [66].

На нашу думку, освітня політика Європейського Союзу (EU education policy and politics) – це міжнаціональна співпраця владних та освітніх інституцій держав-членів ЄС задля досягнення спільних цілей: підвищення рівня конкурентної спроможності ЄС на політичній арені, створення ефективної, опертої на знання економіки, забезпечення високого рівня освіченості громадян, створення умов для кращої мобільності в просторі вищої освіти ЄС, підготовці затребуваних цілями економіки фахівців, оптимізації національних систем освітньої політики, залучення наукового

потенціалу із держав-сусідів до європейського загалу шляхом участі в освітніх програмах тощо.

Висновки до першого розділу

Процес формування теоретико-методологічних засад дослідження освітньої політики Європейського Союзу є результатом зусиль представників різних наук – філософії, політичної соціології, науки державного управління, політології.

В контексті політичної науки зазначений феномен розглядається як певна система організації освітнього процесу, як органічна складова суспільно-політичної організації Європейського Союзу. Системні якості його освітньої політики визначається наступними компонентами – гнучкістю, динамічністю, варіативністю, адаптативністю, стабільністю, прогностичністю, наступністю, цілісністю.

Важливою умовою ефективності системного аналізу освітньої політики Європейського Союзу є адаптація англійської термінології, зокрема термінів «політика» та «освітня політика» до потреб української політичної науки. Зокрема, подолана існуюча до певного часу плутанина навколо вживання таких ключових термінів наукового аналізу як «політика», «політичний», «державний», «публічний» тощо, зокрема при їх перекладі з англійської мови на українську, і відповідну їх інтерпретацію у вітчизняному контексті.

Робота в цьому напрямку знайшла своє втілення у виданні відповідних довідників та монографій, автори яких зробили значний внесок в утвердження відповідного бачення феномену освітньої політики, що відповідає сучасним досягненням світової політологічної думки.

Останніми роками українська наука збагатилася роботами досвідчених фахівців, які підготували актуальні фахові роботи, це, насамперед, «Англо-українського глосарію термінів і понять з аналізу державної політики та економіки» О.Кілієвича, «Державна політика і державне управління:

політологічні аспекти» О.Дем'янчука, «Освітня політика. Огляд порядку денного» В.Андрущенко та В.Савельєва, «Державна політика: аналіз та здійснення в Україні» В.Тертички, «Освітня політика» І.Іванюк, «Основи публічної політики та управління» С. Телешуна, «Право та інституції ЄС» І.Грицяка, «Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу» О.Локшини тощо. Термінологічна проблематика була раніше розглянута в дисертаціях В.Гальперіної («Освітня політика в трансформаційному суспільстві: соціально-філософський аналіз» (2003 р.) та В.Пономаренка («Дослідження та аналіз освітньої політики в Україні» (2010 р.)

Зокрема, подолана існуюча до певного часу плутанина навколо вживання таких ключових термінів наукового аналізу як «політика», «політичний», «державний», «публічний» тощо, зокрема при їх перекладі з англійської мови на українську, і відповідну їх інтерпретацію у вітчизняному контексті.

Поступово, в результаті адаптації загальноживаної у світовій політичній науці англійської термінології із її характерним змістом в українській політичній науці, а також суміжних із нею дисциплінах, утверджується відповідне бачення феномену освітньої політики. Її визначення формувалось по двох основних напрямках. Насамперед, в контексті політичної науки (Policy Science), яка розглядає освітню політику «як поле взаємовідносин різних соціальних груп, індивідів з приводу використання владних інституцій задля реалізації своїх інтересів і потреб в одній із найважливіших сфер суспільного буття – освіті».

В цьому контексті освітня політика Європейського Союзу розглядається в роботі із урахуванням її унікальності у порівнянні із освітньою політикою окремої національної держави. Ця унікальність визначається принципом субсидіарності, на основі якого функціонує Європейський Союз.

Один із головних факторів впливу на освітню політику Європейського Союзу є глобалізація. У Європі відбувається процес «розмивання»

національної державності. Формується система «пост-національного врядування», органічною складовою якого є освітнє врядування, освітня політика. Вони виключають три рівні – наддержавний, міжнаціональний та субнаціональний.

Вивчення особливостей функціонування цієї складної системи передбачає застосування відповідної взаємопов'язаної системи методологічних підходів та методів. У дослідженні освітньої політики політична наука, як ми зазначали, використовує методи, якими послуговуються інші науки (філософія, історія, соціологія, психологія, правознавство тощо), але зважаючи на те, що політологія є окремою, самостійною наукою з притаманним лише їй предметом, яким є політична система суспільства чи політична влада, політичні інститути та процеси тощо, то коло основних методів політологічних досліджень можна окреслити більш-менш чітко. Такі методи зумовлюються передусім предметом політології.

Головні із них – це історико-генетичний, інституціональний, структурно-функціональний, порівняльний та, безумовно, системний. Спираючись на них, в освітній політиці ЄС виявляються головні функціональні зв'язки, особливості координації зусиль різних стейкхолдерів, учасників освітньо-політичного процесу, – «політичних акторів» (наднаціональних інституцій, національних урядів, інститутів громадянського суспільства, навчальних закладів тощо).

Головна мета освітньої політики ЄС – розвиток освіти в регіоні шляхом інтеграції держав-членів у єдиний духовний, гуманітарний, політичний та економічний простір при збереженні противаг культурного різномайття. Провідна роль в цьому процесі належить вищій освіті, яка безпосередньо забезпечує фундаментальну, наукову, загальнокультурну та практичну підготовку фахівців вищої кваліфікації для потреб суспільства.

У дослідженні особливостей політичних інститутів та процесів на прикладі наднаціонального утворення – Європейського Союзу – структурно-функціональний аналіз виявився одним із найбільш адекватних шляхів застосування системного підходу. Цей дослідницький прийом, що розчленовує складний об'єкт на складові, допомагає у вивченні зв'язків між ними й визначенні місця і ролі всіх складових у функціонуванні об'єкта як цілого, за умови збереження ним своєї цілісності у взаємодії із зовнішнім середовищем.

Застосування структурно-функціонального методу в дослідженні політики щодо освіти якнайкраще слугує виокремленню елементів їх структур, основними з яких є політичні інститути, з'ясуванню особливостей їхнього функціонування та зв'язку між ними.

У контексті політологічного дослідження політичних інститутів та процесів сфери освітньої політики особливу увагу варто приділити визначенню опорних понять, які розкривають суть зазначеного явища, а саме інститут, політичний інститут, структура інституту, суб'єкт, об'єкт, агент, актор, стейкхолдер тощо.

Освітня політика ЄС визначено унікальною сферою політики, що являє собою дійсно актуальний напрямок розвитку наднаціонального утворення, що, більшою мірою, посідає пріоритетне місце в порядку денного всього співтовариства.

Відмінною рисою політики у сфері освіти наднаціонального утворення європейських держав-членів від інших публічних політик є діапазон її поширення. Мова йде про те, що більшість програм, які є, в свою чергу, ключовими інструментами в усій сфері освіти, задіюють не тільки держави-члени, а й держави-сусіди, наприклад, Болонський процес.

У ході нашого дослідження встановлено, що сфера взаємодії суб'єктів освітньої політики кваліфікується як публічна, насамперед, як продукт влади і її взаємодії із суспільством. Відтак, публічна освітня політика загальноєвропейського рівня – це відкритість та прозорість дій влади і

можливість громадян впливати на процеси розробки і впровадження державних рішень.

Формування та функціонування освітньої політики Європейського Союзу здійснюється на основі принципу субсидіарності, що забезпечує органічне поєднання загальноєвропейських, регіональних, національних та місцевих інтересів.

У даному контексті принцип субсидіарності розглядається як головна відмінна ознака політики у сфері освіти наднаціонального виміру, згідно з яким вищі суспільні одиниці мають право і повинні вирішувати лише ті проблеми, на виконання яких нижчі структури не здатні.

РОЗДІЛ 2

СТАНОВЛЕННЯ ОСНОВНИХ ІНСТИТУЦІЙ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

2.1. Еволюція освітньої політики Європейського Союзу

Європейський Союз, на думку Х.Ертля, певною мірою, «є новим актором у галузі освіти та професійної підготовки» [151, с. 9]. Досвід свідчить і про те, що спочатку відбувається розбудова інституційної структури, а вже потім на її основі формуються неофіційні стосунки і, відповідно, дух Спільноти, необхідний для ефективної багатонаціональної інтеграції [63, с. 19]. Слушність багатьох інших припущень довів європейський досвід, зокрема: групи осіб, об'єднаних спільними інтересами, в своїх діях мотивуватимуться не ідеалістичним прагненням спільного блага, а керуватимуться власними інтересами та певними цілями; сприйняття цими групами зміни влади та сили дедалі більше спрямовуватиме їхню діяльність у бік будівництва наддержавної арени; наддержавна схема правління на регіональному рівні була б відповідним аналогом для нації, яка відчуває неспроможність досягти злагоди в межах власних обмежених кордонів [63].

Сьогодні до складу ЄС входять: Австрійська Республіка (01.01.1995), Королівство Бельгія (25.03.1957), Республіка Болгарія (01.01.2007), Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії (01.01.1973), Грецька Республіка (01.01.1981), Королівство Данія (01.01.1973), Республіка Естонія (01.05.2004), Республіка Ірландія (01.01.1973), Королівство Іспанія (01.01.1986), Італійська Республіка (25.03.1957), Республіка Кіпр (01.05.2004), Латвійська Республіка (01.05.2004), Литовська Республіка (01.05.2004), Велике Герцогство Люксембург (25.05.1957), Республіка Мальта (01.05.2004), Королівство Нідерландів (25.03.1957), Федеративна Республіка Німеччина (25.03.1957), Республіка Польща (01.05.2004),

Португальська Республіка (01.01.1986), Румунія (01.01.2007), Республіка Словаччина (01.01.2004), Республіка Словенія (01.05.2004), Республіка Угорщина (01.05.2004), Фінляндська Республіка (01.01.1995), Французька Республіка (25.03.1957), Чеська Республіка (01.05.2004), Королівство Швеція (01.01.1995).

Окремо потрібно назвати території, які знаходяться за межами Європи, але входять до ЄС: Іспанії (Канарські острови, Мелілья, Сеута), Португалії (Азорські острови, Мадейра), Франції (Гваделупа, Мартініка, Реюньйон, Французька Гвіана). А серед потенційних держав-кандидатів: Албанія, Боснія і Герцеговина, Косово (під егідою ООН резолюції 1244 Ради Безпеки), Чорногорія, Сербія.

Європейський Союз має систему інституцій з різними функціями, які діють відповідно до принципів, визначених у Договорі про ЄС. Ця система створювалася впродовж кількох останніх десятиліть разом із розвитком Європейського Співтовариства, а згодом – Європейського Союзу. Як показує історія, інституції Євросоюзу утворювали динамічну систему, яка зазнавала безперервних змін [50, с. 7].

Існує декілька версій утворення ЄС, зокрема тих, що спираються на теоретичні засади політології та теорії міжнародних відносин. Кожна теорія зосереджена на окремому аспекті інтеграційного процесу й відіграє свою роль у висвітленні цього складного явища. Однак, вважає Н. Мусис, жодна з теорій не спромоглась прояснити процес цілком, структурувати дослідження всіх його елементів та передбачити майбутній розвиток подій [63, с. 10]. І все ж у цьому напрямку зроблено чимало.

Зокрема, обґрунтовано критерії поділу становлення та розвитку освітньої політики ЄС на відповідні етапи. Наприклад, на думку Х. Ертля, класифікація періодів розвитку політики у галузі освіти та професійної підготовки має виглядати наступним чином:

- початковий (починається у 1951 р. підписанням Договорів в Парижі і Римі);

- базовий (починається у 1963 р. із формулюванням 10 спільних принципів професійної освіти);
- розширення (починається у 1976 р. введенням перших спільних освітніх програм та концепції європейського вимірів освіти та виховання);
- консолідації (починається у 1992 р. із підписання Маастрихтського договору, який сформував новий правовий базис освітньої політики ЄС) [151].

Натомість, Дж. Хінгель пропонує свій варіант періодизації історії європейського співробітництва в галузі освіти:

- 1971-1992 – формування європейського співробітництва на основі дій програм Співтовариства;
- 1993-1996 – виявлення проблем та шляхів просування вперед у галузі освіти;
- 1997-1999 – поточна організація освіти в Спільних політиках;
- 2000 - дотепер – створення європейського простору освіти на основі загальних цілей національних систем освіти [109].

Українські дослідники, зокрема В.Андрущенко та У.Науменко, поділяють процес розвитку євроінтеграції освітнього середовища на три основні періоди:

- 1957-1982 рр. – перший етап, під час якого відбулось підписання Римського договору (1957 р.), пройшла конференція міністрів освіти (1971 р.) та презентація Програми дій (1976 р.);
- 1983-1992 рр. – другий етап автори характеризують як уточнення цілей і завдань, поглиблення кооперації вищої освіти в рамках ЄС (функціонування міжнародних програм Comet, Erasmus, LinqWA, TEMPUS);
- з 1992 р. починається третій період, під час якого стало виразнішим поглиблення ідей європеїзації вищої школи у зв'язку з поширенням вимог Євросоюзу [2, с. 68-77].

Нескладно визначити, що Х.Ертль більш детально фокусується на початкових етапах становлення та залишає поза увагою сучасні реалії ЄС, в

той час як Дж. Хінгель, акцентуючи увагу на процесах міждержавного рівня, оминає зовнішній вектор спільної освітньої політики ЄС. На нашу думку, зазначені підходи потребують певного доповнення та деталізації.

Попри те, що освіта ніколи не стояла осторонь політик ЄС, ми зустрічаємо лише поодинокі згадування в перших документах Співтовариств, які б свідчили про значну увагу до освітньої політики у контексті інтеграційних процесів. Проте, перші механізми злиття органів влади, які згодом розділяться на різні політики, тим самим, перевтіляться в процес розвитку освітньої політики, та стануть першими засновниками законів та традицій інституційного ладу сучасного ЄС. Питання освіти стали предметом особливого інтересу ЄС через появу чинників – політичних, соціальних та економічних настроїв [151] (Див. Додаток А.1).

На початковому етапі формування європейського співтовариства ми зустрічаємо лише поодинокі згадування у відповідних документах стосовно освітньої політики у контексті інтеграційних процесів. Так в «План Шумана» (1949 р.), який об'єднав перші шість європейських держав: Німеччину, Францію, Італію, Голландію, Бельгію, Люксембург, «закладено суто економічно-військовий смисл» [193].

Пізніше відбулась інтеграція інституцій Європейського співтовариства вугілля і сталі (European Coal and Steel Community – ECSC) у 1951 р., Європейського економічного співтовариства (European Economic Community – ЕЕС) та Європейською спільнотою з атомної енергії (Євроатом) (European Atomic Energy Community – Euratom) у 1957 р. в спільні Комісію та Раду міністрів, на відміну від Європейського Парламенту та Європейського Суду, які Конвенцією про спільні для трьох співтовариств інституції, із самого дня започаткування були встановлені як загальні.

У контексті цих процесів, а саме у 1957 р. розпочався, на нашу думку, перший етап розвитку освітньої політики ЄС, коли було офіційно заявлено про необхідність професійної підготовки як однієї із важливих складових Римських договорів (1957 р.): «спільного ринку товарів, капіталу та послуг»

[151]. З цього приводу один із засновників Європейської спільноти, Жан Моне, скаже, що, на його думку, починати інтеграційні процеси в Європі потрібно було саме з освіти [197, с. 340-347].

Після входження нових трьох держав (Данії, Об'єднаного Королівства Англії, Ірландії) до складу співтовариств у 1973 р., в контексті спільної політики було створено Європейський фонд регіонального розвитку (European Regional Development Fund) (1974 р.). Особливістю цієї акції лідерів держав-членів, яка, в першу чергу, полягала в збалансуванні економік багатих і бідних держав, було те, що діяльність фонду передбачала також впровадження багатьох неекономічних політик в процесі діяльності співдружних держав на території Європи, в тому числі і освітньої.

Другий етап становлення освітньої політики ЄС розпочався у 1971 р., коли в результаті зустрічі шести міністрів держав-членів було створено дві спеціальні робочі групи, метою спільної роботи яких було визначення напрямів більш тісної співпраці в сфері освіти. Результати їх роботи були представлені в так званій «Доповідь Янне» (Janne Report) «До питання про політику Співдружності у галузі освіти» (For a Community Policy on Education) (1973 р.), названої в честь голови однієї із робочих груп, а саме міністра освіти Бельгії, Генрі Янне [109]. Для загальної та вищої освіти ця доповідь стала основою для Ради міністрів у створенні Програми Дій в галузі освіти (Education Action Programme) у 1974 р. як своєрідного фундаменту для співробітництва у галузі загальної освіти ЄС [151].

На нашу думку, початок третього етапу припадає на 1976 р. із прийняттям міністрами освіти першої резолюції про співробітництво в галузі освіти, яка знайшла своє втілення у «програмі дій». В цілому вона включала питання навчання, наукових досліджень, компіляцій до поточної документації та статистичних даних у ряді освітніх областей [192].

У середині 80-х років Єврокомісія започаткувала ряд освітніх програм. Ці програми (Gravier, Petra і Erasmus) мали на меті збільшити кількість молодих людей, бажаючих отримати досвід в європейському середовищі.

Однак, у той же час, правова база цих програм була нечіткою. Цей недолік було подолано завдяки відповідним положенням Договору про Європейський Союз (Treaty on EU), який забезпечував нову правову основу діяльності ЄС в сфері освіти (ст. 126 TEU) та навчання (ст. 127 TEU) [153, с. 117-144]. Зміст зазначених програм визначав розуміння виняткової ролі освіти в суспільному житті та її вплив на економічне зростання. Вже не підлягала сумніву теза, що «вища освіта є інвестицією в «людський капітал», що, в свою чергу, є базою для економічного благополуччя в «опертій на знання» чи «інформаційній» економіці» [194, с. 38-41]. Зосередження уваги на освіті через призму економічних взаємозалежностей було дійсно обґрунтованим, хоча і не охоплювало тотальну важливість освіти для розвитку особистості та суспільства загалом, зокрема, з огляду на надзвичайно складну систему інституцій освітньої політики ЄС.

Пізніше Європа стала свідком об'єднання внутрішніх ринків держав-членів Співтовариств. Створений у 1986 р. Єдиний Європейський Акт (Single European Act) (SEA), являв собою модифіковану версію Римських Договорів (Treaty of Rome) (1957 р.), і установлював свободи руху осіб, товарів, капіталу, послуг.

Включення до складу співтовариства нових держав – Греції (1981 р.), Іспанії та Португалії (1986 р.) – відбулось в період автоматизації та комп'ютеризації. Усвідомивши швидкість технічного процесу, співтовариство започатковує програму «Esprit» (1984 р.), що є наступним чинником усвідомлення актуальності розвитку освіти в житті суспільства. Не менш важливе значення в історії еволюції ЄС мали спільні процеси розгорнення митних взаємостосунків та вирішення проблем навколишнього середовища 12 об'єднаних держав Європи.

Початок четвертого етапу припадає на 1987 р. і характеризується остаточним утворенням спільної освітньої політики в співтоваристві, що є точкою відліку функціонування освітньої програми «Ерасмус» («Erasmus»

Programme). Її мета – фінансування студентів, які бажають отримати освіту тривалістю до року в іншій європейській державі.

Процес переговорів та формування взаємної довіри між державами-членами, а також у відносинах між державами-членами та Комісією протягом першого етапу спільного операції, 1974-1992 рр., уможливив успішний розвиток подальших подій у галузі освіти. Була започаткована традиція постійної сильної підтримки Європарламентом створення значущих освітніх дій і програм. Тоді ж до співпраці у галузі освіти ЄС підключився орган збору даних – Євростат (Eurostat), який надалі забезпечуватиме аналітичний супровід освітньої політики.

За чотири роки до скасування кордонів між державами європейського суспільства, у 1988 р. в університеті Болоньї ректорами європейських університетів була підписана Велика Хартія «Магна Карта» (Magna Charta Universitatum). Головними цілями було визначено: забезпечити свободу університетам, надати необхідні засоби для реалізації їх завдань, невід’ємність дослідницької діяльності від викладацької, гарантувати своїм студентам дотримання свобод і умов для досягнення особистих цілей, взаємообмін інформацією та документацією між європейськими університетами, збільшення кількості спільних проєктів для розвитку освіти як елемента постійного прогресу знань.

П’ятий етап розпочався підписанням у 1992 р. Маастрихтського договору, яким було чітко встановлено правила внутрішньої освітньої взаємодії на всіх рівнях Європейського Союзу. Угода надала ЄС законну основу для здійснення заходів з метою сприяння європейській співпраці в галузях науки й технологічного розвитку. Однак, «основна система координат дослідницької діяльності в Європі з її підписанням залишилась національною» [49, 260].

Встановлено, що з самого початку Союз вирішив продовжити внутрішній, а не міжнародний маршрут. Мета полягала у створенні більш енергійних управлінь потужністю, ніж у традиційних міжнародних

організацій. Ця тенденція помічена в конституційному характері установчих договорів; органічному розвитку правопорядку; важливості створення установи та інновацій в процесі; здатності до розширення політики компетенції Союзу поетапно, у всіх областях державної політики на національному рівні та розвитку бюджету ЄС, частковій автономії на рівні інститутів і процесів ЄС та їх здатності впливати на визначення порядку денного, спектр варіантів політики та встановлювати обмеження на держави-члени [170, с. 341-378].

Сфера освіти, згідно з Договором, підлягає повній компетенції та відповідальності держав-членів ЄС. Тим не менш, в останні роки держави-члени демонструють все більше зближення та співпрацю у сфері освіти. Як зазначає М.Квієк, попри протиріччя настанов урядів і громадян та неспроможність урядів підтримати належний рівень фінансування освіти, помічено тенденцію зближення, котре сьогодні розцінюють як безпосередній і дедалі більш вимірюваний чинник для розвитку нової знанневої економіки [49]. На думку Дж. Хінгеля, причинами такого явища можна вважати «еволюцію, інтернаціоналізацію освіти, підготовку до розширення, та політизацію ініціатив» [109].

У цілому ряді документів, зокрема у випуску «Зростання, конкурентоспроможність, зайнятість» («Growth, Competitiveness, Employment») «Білої книги Жака Делора» («Jacques Delors White Paper»), опублікованої в 1993-1994 рр., у іншій Білій книзі «Викладання і навчання – на шляху до навчання суспільства» («Teaching and Learning – Towards the Learning Society») 1996 р. було визначено цілі європейської освітньої політики:

- заохочення отримання нових знань (визнання навичок, мобільності, мультимедійних навчальних програм);
- забезпечення співпраці шкіл та ділових організацій (підготовка кадрів, професійна підготовка);

- боротьба із соціальним відчуженням («школи другого шансу», європейські добровільні освітні послуги);
- знання трьох мов спільноти;
- відпрацювання капіталовкладень та інвестицій у підготовці кадрів на рівноправній основі [147].

Успіх вищевказаних пілотних проектів, ініційованих в основному ціллю визнання (№1), пілотного проекту «шкіл другого шансу» та європейських добровільних послуг (№3), ціллю володіння іноземними мовами (№4) підготували ґрунт для визначення не тільки змісту другого етапу програми «Сократ», а й для включення в освіту елементів інших комунальних політик (соціальну згуртованість, зайнятість) [109].

У процесі географічного розширення ЄС набув чинності договір «Про відміну паспортного митного контролю між державами Європейського союзу», первинно підписаного у 1985 р. сімома європейськими державами, що вирішував питання вільного пересування по території держав-членів ЄС. Цей процес не оминув освітню політику, адже став об'єктивним засобом стимулювання мобільності студентів та викладачів. Станом на сьогодні до Шенгенської зони входять 25 європейських держав. Вона нагадує особливу державу, створену для міжнародного комфорту в'їзду та виїзду із зони, але без проходження прикордонного контролю всередині. Дані правила були включені в правила Європейського Союзу законом Амстердамського договору в 1999 р., хоча Шенгенська зона офіційно включає три держави, що не входять в ЄС, і де-факто включає три європейських мікро-держави: Монако, Сан-Марино та Ватикан. Всі держави ЄС, окрім Великобританії та Ірландії, зобов'язалися увійти до Шенгенської зони, і всі, крім Румунії, Болгарії та Кіпру, вже зробили це.

Іншим важливим здобутком інституційного ладу ЄС вважається підписання Договору в м. Амстердам (Treaty of Amsterdam) (1997 р.), який підійняв питання реформування інститутів ЄС на усіх його рівнях, задля досягнення більшої ефективності діяльності союзу 15 держав. Він має

особливе значення, дотичне до освітньої політики, а саме – зосередження уваги та ресурсів на зайнятості громадян, а також забезпечення їх прав як громадян ЄС. Відтак, ці чинники назавжди посядуть передові місця серед вимог в порядку денному співтовариства.

Протягом попередніх років в Європейському Союзі розгорталась так звана «гнучка інтеграція», по-іншому «Європа всіх швидкостей», «Європа мінливої геометрії» тощо, що позначає механізм, згідно з яким зацікавленим державам-членам Європейського Союзу дозволяється тісніше співпрацювати між собою в рамках існуючих інститутів Європейського Союзу і без перешкод зі сторони партнерів по співтовариству. Однак, із підписанням Амстердамського договору було засновано новий механізм – «інтенсивне співробітництво», який передбачав легітимізацію існування авангарду, тим самим перетворивши гнучкість у правило [46].

Під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО у 1997 р. було підписано Лісабонську конвенцію про вчені ступені та проміжні кваліфікації європейської вищої освіти. Лісабонська конвенція – це «міжнародний юридичний процес, у якому держави-підписанти зобов'язуються модифікувати національне законодавство для узгодження його відповідності до конвенції» [32, с. 1-15].

1997 рік став датою входження в ЄС наступних 9 держав Центральної та Східної Європи: Чеської Республіки, Кіпру, Естонії, Латвії, Литви, Мальти, Польщі, Словенії та Словаччини. Таким чином, горизонт співпраці в галузі освіти розширився новими можливостями потенційно плідної загальноєвропейської співпраці. Освітня політика ЄС отримала істотне кількісне та якісне підживлення.

З нашої точки зору, датою початку шостого етапу можна вважати 1998 р., коли Велика Британія, Німеччина, Італія і Франція виступили з пропозицією нівелювати розбіжності у системах вищої освіти, ліквідувати нееквівалентність дипломів, невідповідність, невиправдану і суто локальну специфіку. Власне, ця специфіка почала вважатись перешкодою на шляху

будь-яких спроб не тільки інтеграції освітніх систем, а й звичайних обмінів студентами і молодими науковцями. Тоді було підписано Сорбонську декларацію щодо узгодження структури системи вищої освіти в Європі. ЄС, який у своїй консолідації вийшов на рівень єдиної валюти і наднаціонального уряду, відчув гостру потребу в узгодженні систем вищої освіти, що мав забезпечити Болонський процес, завданням якого було проголошено створення до 2010 р. інтегрованого європейського простору вищої освіти [31, с. 134]. Саме залучення європейських держав до Болонського процесу вважається початком створення загальноєвропейського простору вищої освіти.

Офіційно він стартував 19 вересня 1999 р., коли міністри, які відповідали за вищу освіту, ухвалили спільну Болонську декларацію. Тоді її підписали 29 європейських держав. 2001 р. Болонський процес вийшов за межі Європи. До нього приєдналися Хорватія, Кіпр і Туреччина. А 19 травня 2005 р. список держав, що приєдналися до Болонського процесу, поповнили Україна, Вірменія, Грузія, Азербайджан та Молдова. Тобто всього в ньому беруть участь, станом на сьогодні, 45 держав [55, с. 47-49].

Вірогідно, що Болонський процес був започаткований міністрами освіти Великої Британії, Німеччини, Італії і Франції саме як засіб прискорення реформ. Без Болонських угод неможливо було внести зміни, що стосуються загальних у Європі вимог ринку праці, на основі індивідуального наказу міністра освіти окремої держави, тоді як після впровадження Болонської декларації вона неодноразово використовувалась у Франції, в Німеччині, в Австрії та інших державах для здійснення прискорених змін у структурі форматування дипломів, організації іспитів, підходів до забезпечення стандартизованої якості [31]. У сумі ці позиції мають сприяти забезпеченню більш тісних зв'язків між вищою освітою та дослідницькими системами кожної із держав-учасниць. Так буде зміцнюватись фундамент для Європи знань [55].

Окрім вищезгаданих шести принципів Болонського процесу існують й інші, не менш важливі чинники, засади, на яких ґрунтувалася і ґрунтується європейська освіта: свобода руху знань; багатомовність; автономія університету; освіта, зорієнтована на результати навчання; забезпечення якості вищої освіти; принцип взаємозаліку кредитів; єдина структура освітніх ступенів (кваліфікацій); ціложиттєве навчання; трициклова освіта; принцип трикутника знань; принцип свободи навчання та викладання та інші [32]. Стратегічною метою Болонського процесу є підвищення якості освіти, надійності й конкурентоспроможності фахівців, насамперед, у європейському економічному, політичному й соціокультурному просторі [3, с. 464-470].

Беззаперечно, Болонський процес надав нового імпульсу освітній політиці ЄС [151]. Заслугує також на увагу думка, що «не підмінюючи демократичну законодавчу модель реалізації системних освітніх реформ, Болонський процес створив певні умови для здійснення нововведень, які скеровані переважно на узгодження освітніх систем держав-учасниць цього процесу, на полегшення залучення на національні ринки праці найкращих випускників з інших європейських держав» [154, с. 133-147].

Відповідальність за освіту в ЄС несуть національні міністерства освіти, на наддержавному рівні здійснюється тільки узгодження міждержавних угод. Узагальнюючи суть Болонського процесу, визначаємо, що це є спільний рух окремо взятих держав, в якому кожна програма має свої рамки та термін дійсності. Зазвичай вважається, що Болонський процес розвивається через міжнародні міжурядові конференції, які проходять кожних два роки у різних державах. Саме офіційний документ, який відображає стратегічні напрями реформування освіти, основні досягнення за попередні два роки, - комюніке, презентує набір рекомендацій державам-учасникам Болонського процесу на майбутнє. З часу підписання Болонської декларації у 1999 р. станом на сьогодні було проведено наступні комюніке: Празьке (2001 р.), Берлінське

(2003 р.), Бергенське комюніке (2005 р.), Лондонське (2007 р.), Люванське (2009 р.) та Київське (2011 р.).

Перед Радою з питань освіти та її Комітетом з питань освіти було поставлено питання про ефективність та довгострокові перспективи, які вони дають в контексті зростання значення освіти в процесі розробки політики співтовариства. Так, через всеохопне бажання співтовариства ввести інновації в функціонування інституцій освітньої політики ЄС, зайшла мова про необхідність реформування в галузі освіти. Його початок припав на кінець 1999 р., коли Радою було прийнято «Відкритий порядок денний» (Rolling Agenda). Із самого початку історії співтовариства на роботу Ради з питань освіти дуже впливав порядок денний змінних Головуючих. Проблема забезпечення наступності впроваджених політик в галузі освіти у роботі Ради спровокувала ланцюг важливих для європейської освіти подій.

У м. Темпере у вересні 1999 р. на засіданні Комітету з питань освіти міністри держав-членів ЄС вирішили покласти в основу майбутньої робочої програми Ради з питань освіти раніше створений «Відкритий порядок денний» (Rolling Agenda) [125]. Відтепер лише обмежене число пріоритетних тем в галузі освіти буде розглядатися на циклічній основі. Таким чином, 26 листопада 1999 р. резолюція Ради з «Порядку денного» «Розробка нових робочих процедур для Європейського співробітництва в галузі освіти та професійної підготовки» була офіційно прийнята на Раді з питань освіти.

Резолюція визначає основні засади співпраці у галузі освіти:

- Рада з питань освіти обговорює пріоритетні теми, що становлять спільний інтерес і погоджує, в разі потреби, те, як їх попередньо приймати;
- державам-членам пропонується інформувати Комісію про відповідні політичні ініціативи та надавати підтвердження найкращих практик на національному рівні відповідно до погоджених напрямків;
- Комісія пропонує Радам з питань освіти держав-членів подавати короткий аналіз інформації по стану конкретної освітньої політики, який має також охоплювати дії усього співтовариства загалом;

- Рада з питань освіти співтовариства має брати до уваги аналіз Комісії і, в разі необхідності, приймати рішення про майбутні ініціативи [109].

У березні 2000 р. Європейський Союз виступив з новою всеосяжною стратегічною метою: «стати найбільш конкурентоспроможною та динамічною, заснованою на знаннях економіки в світі, здатною забезпечити стійке економічне зростання і більш якісних робочих місць, більшої соціальної згуртованості [131, с. 4].

Інтерес Євросоюзу до сфери освітньої політики (на відміну від освітніх програм), розроблений після саміту в Лісабоні в березні 2000 р., на якому глави держав та урядів ЄС попросили міністрів освіти ЄС замислитися над «конкретними цілями» системи освіти з метою її поліпшення. Європейська Комісія і держави-члени Європейського Союзу разом працювали над доповіддю з весни 2001 р. Європейська рада, а в 2002 р. протягом весняного саміту затвердили спільну програму роботи, в якій демонструють основні рекомендації до створення подальших доповідей. Таким чином, поклали початок публікацій серії «Спільних звітів» («Joint Reports») із циклічністю в два роки.

У детальній робочій програмі заходів у галузі освіти та освітніх систем ЄС за 2002 р. проголошено наступне: «У цій новій стратегії, також відомій як Лісабонський договір, вища освіта відіграє вирішальну роль у реалізації своїх амбіцій. Європейська рада і Комісія спільно визначила, що освіта в Європі і система підготовки кадрів визнані одним з ключових пріоритетів в рамках Лісабонського договору» [132]. Освіта, тільки набравши перших серйозних обертів, крокуючи в унісон з економічним розвитком, стикається із глобалізаційним явищем економічної кризи. У 2008 р. величезний економічний спад в Америці досяг Європи і решти світу. «Європейська економіка побачить свою найглибшу рецесію з часів 1930-х рр., коли реальний ВВП скоротиться більш ніж на 4% в 2009 р., що і стало найбільш різким скорочення в історії ЄС» [131, с. 4]. Тим часом, комунікаційна революція на теренах європейських держав спричинює нові виклики у

завданнях освіти та умовах їх реалізації. З'являється потреба у нових способах транслявання інформації. В інструментах інформаційної модернізації вітчизняний науковець М.Попович вбачає загрозу виникнення розмиття ідентичностей, пов'язаних з етнічним, історичним корінням, адже вони не формуються у нових поколіннях, натомість формується мутований вид мультиідентичності, який не передбачає окресленого територіального чи етнічного узалежнення [90, с. 139-157].

Тоді ж, у 2007 р. до складу ЄС приєдналися Болгарія та Румунія. Станом на сьогодні, це останні кількісні зміни в складі Європейського Союзу.

Особливе ж значення для ЄС має підписання у 2007 р. Лісабонського договору (Treaty of Lisbon), який вносить зміни, затребувані всіма 27 державами-членами ЄС загалом), наповнюючи спільне функціонування співтовариства принципами демократизму, прозорості, ефективності, безпеки і сталого розвитку. Вважається, що саме Лісабонський договір відобразив потребу у реформуванні освітньої політики. У європейському контексті реформи в області освітньої політики на рівні усього Європейського Союзу, здається, нерозривно пов'язані з обґрунтуваннями цілей, пов'язані з устроєм економічного і валютного союзу (ЕАСА, 2010 р.). Адже, у програмі Лісабонського договору ми зустрічаємо посилання на необхідність змін в освіті на національному рівні в рамках Європейського Союзу, для піднесення конкурентоспроможності та економіки знань у глобальному контексті [154]. В результаті встановлено, що інформатизація і технологічний розвиток держав спричинили динамічність реформування освітніх систем, які відбулись в державах ЄС з різною швидкістю.

Дослідники А.Новоа та де Йонг-Ламберт стверджують, що ці стандарти заклали основу для «гомогенізації інформатизації» Європи. На їхню думку, це був важливий крок, який визначив новий спосіб загальноєвропейської реальності, який, у свою чергу, безпосередньо впливає на будівництво цієї ж реальності [181, с. 41-72].

Початком останнього – сьомого етапу, на нашу думку, слід вважати завершення 10-річного терміну Лісабонської стратегії (2010 р.), результати якої викликали певне розчарування. Європа, зокрема, відчувала труднощі у порівнянні із азіатським, а також американським темпами економічного зростання. Єврокомісія змушена визнати, що в ці останні десять років дійсно було проведено декілька широких масштабних ініціатив, як Болонський процес (1999 р.), розроблений і впроваджений протягом цих років, але тим не менш, погоджується із невтішним аналізом, що ЄС на сьогоднішній день ще не є омріяною, опертою на знання економікою [144].

Нинішня Європа, як і решта світу, перебувають в унікальному становищі. Криза дозволила переглянути європейські політики, встановити їх ефективність, але продемонстрована неуспішність деяких аспектів Лісабонського договору не засмучує політиків, які сприймають цей факт як реальний шанс, завдяки реальним інвестиціям в освіту в кризовий час прорватися на передові світові позиції [131].

Звичайно, освіта сьогодні має більше загроз, ніж раніше, визнання її залежності від економіки вимагає обов'язкового узгодження амбіцій простору європейської вищої освіти з єдиною європейською стратегією ринку. Не можна оминати увагою сучасні бунтівні процеси в державах ЄС та у всьому світі, спровоковані змінами в освіті. На думку Р.Кілінга, «вища освіта, як і раніше, вважається однією з первинних політик європейських держав-націй. Однак політика в галузі вищої освіти на національному рівні знаходиться під впливом також міжнародного тиску. В загальному – на сектор вищої освіти в Європі в даний час істотно впливають політики двох європейських процесів: по-перше, ініційовані Болонським процесом реформи вищої освіти, і, по-друге, дослідницькі аспекти Лісабонської Стратегії Європейського Союзу роботи і зростання» [159, с. 203]. Освітня політика Європейського Союзу – це спільна справа всіх держав-членів ЄС, держав-сусідів та претендентів на вступ. Таким чином, спільні інтеграційні процеси в

галузі освіти разом створюють загальну картину освітнього прогресу та регресу.

Освітня політика ЄС нині розвивається, реагуючи на зміни як в окремих державах, так і у співтоваристві в цілому. З одного боку, вона є центральною точкою зустрічі 27 векторів держав ЄС, але одночасно – її основний зміст наповнюється згідно політики кожної держави окремо, відповідно до особливостей кожної із них. Звичайно, підвищення інтенсивності політичного процесу Союзу та мобілізація національних і регіональних суб'єктів у загальному, спільному співіснуванні надали їм нові стратегічні можливості, більш складні і дифузні. Але, врешті-решт, спостерігається тенденція дотримання першочергових цілей і способів існування ЄС, тому до цих пір в питаннях освіти, як і інших царинах політичного життя ЄС, превалює роль усіх держав-членів зокрема. Результати всіх історичних перипетій, через які пройшов Європейський Союз, свідчать, що «бути в Союзі, або претендувати на вступ – означає зобов'язатися перед усією європейською і світовою спільнотою докорінно реформувати всі сфери суспільного життя, зокрема й власну систему державного управління, відповідно до наявних у ЄС стандартів» [91, с. 9].

Попри суворі реалії сьогодення сфери освіти співтовариства, беззаперечним залишається факт, що базис всеосяжної освітньої політики ЄС закладений у Лісабонському договорі та Болонській декларації, тому не зайвим буде висвітлити економічну основу освітніх реформ, обґрунтовану в Лісабонському договорі в галузі освіти та професійного навчання, а саме: підвищення якості та ефективності систем освіти і навчання в ЄС; полегшення доступу всіх людей до освіти і професійної підготовки систем; відкритість системи освіти і навчання у світі в цілому [131].

Ці нові, новаторські для свого часу, цілі проявили новий вимір освітньої політики ЄС, попередньо сформульовані в Римському договорі і Маастрихтському Договорі. Погоджуються із економічною метою створення Лісабонського договору і вітчизняні дослідники, наприклад, І.Грицьк

аргументує, що «національні уряди поодиноці не можуть відповідати на виклики глобалізації, нових технологій та єдиного ринку» [190].

Визнаючи залежність сфери освіти від економіки та необхідність узгодження амбіцій простору європейської вищої освіти з єдиною європейською стратегією ринку, не можна оминати увагою сучасну кризову ситуацію, яка поширюється усім світом. ЄС в цьому випадку – не виняток. Завдяки засобам масової інформації ми маємо змогу стежити за реаліями в кожній державі-члені ЄС, але майбутні перспективи впливу економічної кризи на галузь освіти є всього лише результатом аналітичної роботи поодиноких дослідників освітньої політики ЄС.

Однак, саме Лісабонський договір вперше зініціював визначення освітньої політики як загальноєвропейського інтересу, який виходить за рамки національних кордонів, а також заснував загальний аудит якості та ефективності, який допоміг визначити прогрес ЄС в галузі освіти [131].

Серед рушійних сил, які спричинили появу Лісабонського договору, були: суперечки в межах ЄС та серед політиків з приводу конкурентоспроможності Європи у глобальному світі; побоювання декількох міністрів про темпи економічного зростання в таких державах, як США і Китай, в порівнянні з рівнем ЄС.

У 1998 р. Великобританія, Німеччина, Італія і Франція виступили з пропозицією нівелювати розбіжності у системах вищої освіти, ліквідувати нееквівалентність дипломів, невідповідність, невиправдану і суто місцеву своєрідність. Власне, ця своєрідність почала розглядатись як перешкода на шляху будь-яких спроб не тільки інтеграції освітніх систем, а й звичайних обмінів студентами і молодими науковцями. Європейський Союз, який у своїй консолідації вийшов на рівень єдиної валюти і наднаціонального уряду, відчув гостру потребу в узгодженні систем вищої освіти, що мав забезпечити Болонський процес, завданням якого було проголошено створення до 2010 р. інтегрованого європейського простору вищої освіти [31]. Саме залучення

європейських держав у Болонський процес вважається початком створення загальноєвропейського простору вищої освіти.

Офіційно Болонський процес започатковано 19 вересня 1998 р. Саме тоді в Італії (м. Болонья) підписали Велику хартію університетів. А через 10 років, 19 червня 1999 р., міністри, які відповідали за вищу освіту, ухвалили спільну Болонську декларацію. Її підписали 29 європейських держав. А 2001 р. Болонський процес вийшов за межі Європи. До нього приєдналися Хорватія, Кіпр і Туреччина. А 19 травня 2005 р. список держав, що приєдналися до Болонського процесу, поповнили Україна, Вірменія, Грузія, Азербайджан та Молдова, тобто всього в ньому беруть участь, станом на сьогодні, 45 держав [55, с. 47-49].

Вірогідно, що Болонський процес був започаткований міністрами освіти Великої Британії, Німеччини, Італії і Франції саме як засіб прискорення реформ. Без Болонських угод неможливо було внести зміни, що стосуються загальних у Європі вимог ринку праці, на основі індивідуального наказу міністра освіти окремої держави, тоді як після впровадження Болонської декларації вона неодноразово використовувалась і у Франції, і в Німеччині, і в Австрії та інших державах для здійснення прискорених змін у структурі форматування дипломів, організації іспитів, підходів до забезпечення стандартизованої якості [31].

Ключовими позиціями Болонського процесу визнано:

1. введення двоциклового навчання, що полягає у здобутті ступеню бакалавра та магістра;
2. запровадження кредитної накопичувальної системи організації навчального процесу;
3. формування системи контролю оцінювання якості освіти;
4. розширення мобільності студентів та викладачів;
5. забезпечення працевлаштування випускників;
6. забезпечення привабливості європейської системи освіти.

В сумі ці позиції мають сприяти забезпеченню більш тісних зв'язків між вищою освітою та дослідницькими системами кожної із держав-учасниць. Так буде зміцнюватись фундамент для Європи знань [55].

Окрім вищезгаданих шести принципів Болонського процесу існують й інші, не менш важливі чинники, засади, на яких ґрунтувалася і ґрунтується європейська освіта: свобода руху знань; багатомовність; автономія університету; освіта, зорієнтована на результати навчання; забезпечення якості вищої освіти; принцип взаємозаліку кредитів; єдина структура освітніх ступенів (кваліфікацій); ціложиттєве навчання; трициклова освіта; принцип трикутника знань; принцип свободи навчання та викладання та інші [39].

Беззаперечно, Болонський процес дав новий імпульс освітній політиці ЄС [151]. Заслуговує також на існування думка, що «не підмінюючи демократичну законодавчу модель реалізації системних освітніх реформ, Болонський процес створив певні умови для здійснення нововведень, які скеровані переважно на узгодження освітніх систем держав-учасниць цього процесу, на полегшення залучення на національні ринки праці найкращих випускників з інших європейських держав» [31, с. 166].

Відповідальність за освіту в ЄС несуть саме національні міністерства освіти, на наддержавному рівні здійснюється тільки узгодження міждержавних угод. Узагальнюючи суть Болонського процесу, визначаємо, що це є спільний рух окремо взятих держав, в якому кожна програма має свої рамки та термін дієвості.

Якщо вести мову про значення найважливіших законодавчих актів ЄС у галузі освіти, неможливо обійтись без порівняння їх положень.

У першу чергу, однією із головних відмінностей цілей Болонської декларації було підвищення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти, у той час як в рамках Лісабонського договору освіта мала стати самою конкурентоспроможною економікою знань у світі.

На противагу Болонському процесу, який прагне досягти це шляхом створення спільної області знань, як, наприклад, ЕНЕА (European Higher Education Area) і ERA (European Research Area), Лісабонська стратегія спрямована на перетворення Європи, надаючи великого значення науковим дослідженням та інноваціям і створенню розширеного доступу до освіти та ціложитєвого навчання об'єктів [131].

Іншою суттєвою різницею, необхідно відзначити, є ще й те, що в Болонський процес входять держави-члени ЄС, а також інші держави, зацікавлені в розвитку освітньої сфери, в той час як Лісабонський – ініціюється Європейською Радою глав держав та урядів ЄС. Хоча, в будь-якому випадку, саме інститути ЄС відіграють вирішальну роль в обох проектах [152, с. 5-27].

На відміну від Лісабонського договору, підписання якого було зініційовано Європейською Радою, необхідність запровадження Болонського процесу (1999 р.) була обґрунтована окремими державами, певна кількість яких не була членами ЄС. Ключові актори визнають, що підвищення якості освіти та працевлаштування випускників стало вирішальним фактором, який спричинив Болонський процес [189].

На думку зарубіжного дослідника Р.Кіллінга, «вища освіта, як і раніше, вважається однією з первинних політик європейських держав-націй. Однак політика в галузі вищої освіти на національному рівні знаходиться під впливом також міжнародного тиску. В загальному – на сектор вищої освіти в Європі в даний час істотно впливають політики двох європейських процесів: по-перше, ініційовані Болонським процесом реформи вищої освіти, і, по-друге, дослідницькі аспекти Лісабонської Стратегії Європейського Союзу роботи і зростання» [159, с. 203].

Освітня політика Європейського Союзу – це спільна справа всіх держав-членів ЄС, держав-сусідів та претендентів на вступ. Таким чином, спільні інтеграційні процеси в галузі освіти разом створюють загальну картину освітнього прогресу. За час існування ЄС було здійснено багато

заходів, що вплинули і частково сформували тенденції сучасного стану освіти в Європі та світі. Об'єднавчі процеси держав-членів ЄС не оминули освітні політики держав-сусідів та держав-претендентів на вступ. Отже, ЄС будує основи освітньої політики. Освітня політика ЄС нині розвивається, реагуючи на всі зміни в суспільстві. З одного боку, вона є центральною точкою зустрічі 27 вітрів держав ЄС, але одночасно – її основний зміст наповнюється згідно політики кожної держави окремо, відповідно до особливостей кожної із них [15, с. 573-581].

Інтерес Євросоюзу у сфері освітньої політики (на відміну від освітніх програм), розроблений після саміту в Лісабоні в березні 2000 р., на якому глави держав та урядів ЄС попросили міністрів освіти ЄС замислитися над «конкретними цілями» системи освіти з метою її поліпшення. Європейська Комісія і держави-члени Європейського Союзу почали разом працювати над доповіддю з весни 2001 р., таким чином, у 2002 р. стало можливим затвердити завершену спільну програму роботи, в якій викладено основні рекомендації до створення подальших доповідей. Таким чином, було закладено початок публікацій серії «Спільних звітів» («Joint Reports») із циклічністю в два роки.

На думку вітчизняних науковців, «освітня політика має бути взірцем публічності і зберігати багатоманітність освітніх підходів і практик. Зокрема має зростати можливість вибору індивідом у просторах глобальної та транснаціональної системи йому синтезу різних освіт, що відповідає його потребам. На перший план виступають проблеми транс- і міждисциплінарної організації змісту освіти, створення ефективних громадських структур та наднаціональних інституцій, які турбуються про орієнтири для освіти» [66, с. 713]. Така позиція щодо освітньої політики кардинально перечить східній парадигмі мислення, де політика в загальному значенні – це справа тонкого, делікатного врятування, яка має бути прихованою від більшості, де ідеал правління – коли учасники структури не можуть осмислити таємниці управління [106]. Звичайно, можливо, саме такий стан справ в інституціях

освітньої політики ЄС, адже попри складну структурованість цього політичного організму, регуляція його суспільних відносин відбувається за надзвичайно незрозумілими схемами. Така марудність в структурно-функціональній будові політики ЄС може бути власне політикою керівництва Європейського Союзу.

Усе вищесказане вкотре підтверджує доцільність та актуальність застосування історичного підходу у політологічному аналізі освітньої політики ЄС. Тому хронологічна фіксація політичних подій та фактів, їх дослідження в часовому просторі, порівняння з подіями минулого, теперішнього, моделями майбутнього, на разі із встановленням взаємозв'язків між структурними та функціональними змінами дає змогу досліджувати етапи розвитку освітньої політики як *politics*.

Тому особливо сьогодні заслуговує на увагу наукове осмислення діяльності не тільки основних інституцій освітньої політики ЄС загалом, але й окремо їх складових підрозділів, які відповідають за сферу освіти у різних державах-членах співтовариства, та покликані суттєво децентралізувати владні повноваження [13, с. 473-480]. Такий аналіз зможе сприяти розумінню взаємозв'язків різних самостійних агенцій, бюро, інститутів, організацій, об'єднань, які впливають на формування, модернізацію, реформування освітнього сектора ЄС.

На думку Л.Прокопенка, аналіз розвитку освітньої політики дає можливість визначити кілька її важливих закономірностей. По-перше, структура системи освіти має стійку тенденцію до ускладнення, що обумовлюється поступовим розвитком соціальної структури суспільства, зростанням його економічних, соціальних, духовних потреб і, як наслідок, урізноманітненням взаємодії багатьох процесів і явищ. Звичайно, це не відбувається по прямій, висхідній лінії, але домінуючим підсумком є зростання значущості освіти в розвитку суспільства. Цей процес охоплює всі етапи формування й розвитку системи освіти: від зародження простих форм навчання і виховання в первісному суспільстві до перетворення її на

визначальний чинник сучасного інформаційного суспільства. По-друге, для освітньої політики завжди була характерною множинність суб'єктів її здійснення. Без сумніву, співвідношення ролі тих чи інших суб'єктів у формуванні та реалізації освітньої політики не було сталим, постійно змінювалось, але з моменту свого утворення держава перетворюється на провідного суб'єкта освітньої політики. Властивими їй методами (правовими, адміністративними, економічними) вона активно включається в процес освіти нових людських генерацій [92, с. 19-27].

У зв'язку з тим, що освіта – це суттєва і коштомістка частина державного сектора і частина традиційної держави добробуту [49, с. 186-189], станом на сьогодні, вона знаходиться під тиском різних чинників.

Крім об'єктивних труднощів концептуалізації зовнішньої політики ЄС, пов'язаних із трансформацією його власного інституційного розвитку та динамікою глобальних політичних процесів, означене завдання ускладнюється істотним плюралізмом теоретичних інтерпретацій сучасної глобальної політичної системи та багатоманітністю версій ідентифікації Євросоюзу як суб'єкта міжнародних відносин. На думку О.Локшиної, сучасна освітня політика ЄС формувалася під впливом факторів різної природи й масштабу, комплексність яких визначила такі їх риси, як багатовекторність, динамічність, спрямованість на потреби європейських суспільств [58, с. 39].

На думку М.Головатого, глобалізація, її постійні утворення та похідні спричиняють складні та суперечливі процеси відцентрових дій членів великих федеративних держав, з одного боку, та намагання владних структур максимально зменшити суверенітет, регіональні права та можливості членів федерації, зміцнити центральну владу через пригнічення демократії, посилення авторитаризму, з іншого. Він запевняє, що протистояння глобалізації підштовхнуло європейські країни до об'єднання у так звану Єдину Європу, про що свідчить єдина валюта, турбота про максимальну

прозорість кордонів, уніфікація освіти і науки (Болонський процес) і навіть спроби утворити єдиний європейський уряд. Убачати в європейському процесі лише економічну, політичну, соціальну та іншу інтеграцію, незважаючи на геополітичні загрози, означає спрощено сприймати сутність і справжнє спрямування глобалізації [22, с. 147-148].

М.Головатий звертає увагу на загрозову ситуацію, коли делегування чи повна відмова від низки власних, державних, регуляторних функцій та їх передача наднаціональним органам, організаціям, будь-яким іншим державам, обмежує, а то й взагалі загрожує суверенітету невеликих, національних держав [22, с. 176].

Однак останні 150 років демонструють еволюцію систем освіти, які стали нерозривно пов'язаними з політичним, економічним та соціальним статусом сучасних націй-держав [158, с. 116-138]. Ставки на освіту у всьому світі зросли, що і стало причиною більш ефективного використання наукових даних у формуванні основи освітньої політики [195, с. 15-21].

Звичайно, підвищення інтенсивності політичного процесу Союзу та мобілізація національних і регіональних суб'єктів у загальному, спільному співіснуванні надали їм нові стратегічні можливості, більш складні і дифузні. Але, врешті-решт, спостерігається тенденція дотримання першочергових цілей і способів існування Європейського Союзу. До цих пір, в питаннях освіти, як і інших царинах політичного життя Європейського Союзу, превалює роль усіх держав-членів зокрема.

2.2. Структура та функції освітньої політики Європейського Союзу

Формально-організаційна сторона політичного процесу в контексті Європейського Союзу є однією із актуальних проблем суспільних наук. Його інституційний устрій є уособленням синтезу трьох класичних моделей «вертикальної» організації влади: міжурядової, наднаціональної та федеративної. Вважається, що Євросоюз – це ані федерація, ані

«конфедерація держав», оскільки правові основи Євросоюзу мають окремі риси не лише федеративного права та «наднаціональних» інституцій, як-от Європейська Комісія, що відіграє важливу роль у процесі прийняття рішень. На практиці реалізовується своєрідний «федералізм навпаки» [25, с. 16-17].

Трьома основними інституціями ЄС є: Європейський Парламент, що представляє інтереси громадян ЄС і безпосередньо ними обирається; Рада Європейського Союзу, що представляє окремі держави-члени ЄС; Європейська Комісія, що виражає інтереси Союзу в цілому. Саме цей інституційний трикутник і виробляє політику та закони (директиви, законодавчі акти й рішення), які діють на території ЄС. Комісія розробляє нові закони, а Парламент і Рада їх приймають. Комісія та держави-члени їх виконують, Комісія також стежить за їхнім виконанням. Європейський суд стежить за дотриманням європейських законів, а Рахункова Палата перевіряє фінансування діяльності ЄС [40, с. 7].

З юридичної точки зору, найважливіші інституції ЄС є одночасно органами Європейської Спільноти, а Союз на підставі Маастрихтського договору використовує їх у власних цілях. Деякі з них, наприклад, Рада чи Комісія, функціонують не лише в рамках діяльності спільнот (I стовп), а також у рамках спільної зовнішньої політики та політики безпеки (II стовп) і співпраці поліції та суду в кримінальних справах (III стовп). Окрім того, до складу системи інституцій ЄС входять органи, створені виключно для досягнення цілей II і III стовпа, які не є органами Європейського Співтовариства і не здійснюють своєї діяльності в рамках I стовпа [50].

Згідно зі статтею 1-19 Договору про КЄ, Союз має інституційну структуру, спрямовану на те, щоб поширювати його цінності; досягати його цілей; служити його інтересам, інтересам його громадян та інтересам держав-членів; забезпечувати сумісність, ефективність і послідовність політик Союзу та заходів для досягнення його цілей [91, с. 54] (Див. Додаток А.2).

Їх доповнюють інші важливі органи: дорадчі – Європейський соціально-економічний комітет (виражає позицію організованого

громадянського суспільства з соціальних та економічних питань) і Комітет регіонів (виражає позицію регіональних та місцевих органів влади); фінансові – Європейський центральний банк (відповідає за монетарну політику та євро) та Європейський інвестиційний банк (фінансовий інструмент досягнення цілей Союзу); а також із захисту прав людини – європейський омбудсмен (опікується скаргами громадян на інституції та органи ЄС).

Звичайно, для досягнення усіх цілей і завдань в ЄС функціонує ще чимало інших органів та установ. У системі інституцій влади розрізняють такі установи як агенції (European Union Agencies). Вони керуються європейським публічним правом; відрізняються від інституцій Спільноти (Рада, Парламент, Комісія тощо) і мають власний юридичний статус. Агентства створюються відповідно до актів вторинного законодавства для виконання специфічних технічних, наукових або адміністративних завдань.

Перші агентства виникли в 1970-х рр., але більшість із них почали роботу в 1994 або 1995 рр. після того, як Європейська Рада в Брюсселі (жовтень 1993 р.) нарешті вирішила (внаслідок тривалих суперечок), у яких державах розмістять штаб-квартири семи з них.

Нині сімнадцять організацій відповідають означенню агентств Європейського Союзу, хоча називають їх по-різному: центр, бюро, фундація тощо. Залежно від повноважень і партнерів або клієнтів усі агентства за видом діяльності можна поділити на чотири групи. Серед них вирізняємо такі агентства, що сприяють функціонуванню внутрішнього ринку; моніторингові центри; агентства, що підтримують соціальний діалог на європейському рівні (Європейський центр розвитку професійної освіти — European Centre for the Development of Vocational Training, Cedefop (м. Салоніки, Греція), та агентства, що реалізують у своїх галузях програми й завдання від імені Європейського Союзу (Європейська освітня фундація — European Training Foundation, ETF (м. Турин, Італія) [41, с. 19].

За традицією під інститутами ЄС до певного часу розуміли тільки основні компоненти його політико-організаційної структури. Мова йде про Комісію, Раду міністрів, Європарламент, Суд ЄС та кількох інших формальних інститутах інтеграційного об'єднання, структура і компетенція яких детально розписані в основоположних договорах про європейські співтовариства. Між тим в останній час утверджується більш ширший погляд на цю проблему, згідно з яким термін «інститут» («інституція») має інший, більш ширший і загальний зміст.

Термін «політичний інститут» вживається у сенсі діалектичного поєднання правил, норм, процедур та умов їх використання з відповідними організаційними (бюрократичними та/або динамічними) структурами, що забезпечують їх дотримання, виконання і впровадження. А «політична інституція», це, власне, є саме бюрократична (державна) чи динамічна (партійна) організація, що «матеріалізує» політичний інститут, тобто є його складовою [29, с. 42-44].

Єврокомісія (European Commission) – вищий орган виконавчої влади Європейського Союзу, який відповідає за виконання рішень Союзу, контролює дотримання його законів у державах-членах і, якщо потрібно, збуджує в суді Європейського Союзу позови проти держав-членів за порушення членських зобов'язань [72].

Внутрішня організація Комісії як виконавчого органу є ієрархічною системою, яка оснований на засадах єдиноначальності, що має значні подібності зі структурою національних урядів. Керує роботою Комісії Голова, якому допомагають його заступники. Він безпосередньо впливає на формування політики, отримує консультації від держав-членів щодо обрання наступних комісарів, а також, звичайно, представляє її на міжнародному рівні.

Наступний рівень утворюють комісари, відповідальні за окремі сфери управління, нині їх 20 осіб. Посада комісара прирівнюється до незалежного міжнародного службовця і полягає у представництві співтовариств, а не

держав, з яких походить. Комісари, а в ряді випадків – безпосередньо Голова та його заступники направляють роботу генеральних директоратів (всього їх 26), які створені за галузевою ознакою і які за своїми завданнями і статусом схожі на урядові міністерства та відомства.

Генеральні директорати поділяються на директорати, короткі назви яких сигналізують сферу діяльності кожної з них, а директорати – на відділи. Роботою кожного департаменту керує окремий комісар. Комісару у виконанні його обов'язків допомагає Кабінет, який у разі його відсутності представляє на засіданнях Комісії. Уся робота Комісії координується Генеральним Секретаріатом, який, в свою чергу, координує роботу Генеральних Дирекцій.

Посадові особи та інший персонал департаментів Комісії за своїм правовим статусом є міжнародними чиновниками. Діяльність Комісії та її департаментів забезпечується Генеральним секретаріатом [48].

Єврокомісія знаходиться в Брюсселі. Більшість Генеральних Дирекцій мають також резиденції в Брюсселі, а деякі знаходяться в Люксембурзі.

З метою забезпечити належне функціонування та розвиток ЄС Єврокомісія:

- пильнує за застосуванням положень Договору і прийнятих на його основі актів;
- формує рекомендації і висловлює думки в справах, які є предметом Договору, якщо Договір це безпосередньо передбачає або ж Комісія визнає, що це є необхідно;
- має право приймати рішення і брати участь у розгляді правових актів, які приймаються Радою і Європейським Парламентом, так як це передбачає Договір;
- користується повноваженнями, наданими їй Радою, з метою дотримання встановлених нею положень, тобто виконує контролюючу, законодавчу та функцію управління поточною діяльністю Співтовариств.

Засідання Комісії скликається Головою і відбувається щонайменше раз на тиждень (здебільшого в середу), існує можливість скликання надзвичайної позачергової сесії. Засідання Комісії мають таємний характер, кворум складає 11 комісарів. Рішення приймаються звичайною більшістю голосів. Комісія приймає рішення на засіданнях, через письмову процедуру або процедурою делегування. Залежно від терміновості, Комісія приймає рішення за нормальним процесом протягом 5 днів, термінові – 3 днів, а невідкладні протягом 12 годин [50].

В Єврокомісії є посада Комісара ЄС з питань освіти, культури, багатомовності та молоді (European Commissioner for Education, Culture, Multilingualism and Youth) та Головний Директорат з питань освіти і культури (Directorate-General for Education and Culture).

Генеральний директор (Director-General) має помічника (Deputy Director-General), який, за допомогою одного офіційного консультанта, здійснює роботу в галузі освіти за трьома напрямками, кожна з яких має свої підрозділи:

1. Дирекція «Ціложиттєва освіта: горизонтальні питання політики і стратегії 2020», що полягає у сприянні та підтримці розробки та реалізації європейської стратегії навчання впродовж життя. Її діяльність є частиною стратегії «Європа - 2020» (Europe - 2020 Strategy), яка проголошує найважливішу роль освіти і навчання в контексті підвищення економічного зростання та зайнятості.

- «Ціложиттєве навчання: стратегія на 2020» (ЕАС-А-1).
- «Рівні можливості та справедливість» (ЕАС-А-2).
- «Жан Моне, партнерство та співпраця між агенціями» (ЕАС-А-3).
- «Аналіз та навчання» (ЕАС-А-4).
- «Політика мультилінгвізму» (ЕАС-А-5).

2. Дирекція «Ціложиттєва освіта: політика і програма», що полягає у розвитку європейської стратегії в галузі освіти і підготовки кадрів та відповідає за її здійснення.

- «Координація програми ціложиттєве навчання» (ЕАС-В-1).
- «Шкільна освіта; Коменіус» (ЕАС-В-2).
- «Освіта дорослих; Грундтвіг» (ЕАС-В-3).
- «Професійна освіта; Леонардо до Вінчі» (ЕАС-В-4).

3. Дирекція «Ціложиттєва освіта: вища освіта і міжнародних справах», що здійснює вдосконалення освітньої політики ЄС шляхом зміцнення трикутника знань вищої освіти, наукових досліджень та інновацій, а також через реформи структур вищої освіти.

- «Вища освіта; Ерасмус» (ЕАС-С-1).
- «Європейський інститут інновацій і технологій; економічна співпраця» (ЕАС-С-2).
- «Суспільна програма; заходи Марі Кюрі» (ЕАС-С-3).
- «Інтернаціональна співпраця та програми» (ЕАС-С-4).

Решта компетенцій в галузі освіти ЄС Європейська Комісія делегує наступним організаціям:

1. виконавчому агентству сектору освіти, аудіовізуальних засобів та культури (The Education, Audiovisual & Culture Executive Agency - EACEA), що відповідає за управління певними секторами освіти ЄС і навчальними програмами та здійснює свою діяльність під керівництвом своїх трьох директорів Головного Директорату з питань освіти і культури, зв'язку (Communication – DG COMM) і Бюро зі співробітництва (EuropeAid Cooperation Office (DG AIDCO));

2. національним установам управління сферою освіти держав-членів ЄС, що несуть відповідальність за управління певними діями децентралізованої реалізації програми ціложиттєвого навчання [74];

3. Європейському центру з розвитку професійної освіти (Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training), що відповідає за координацію поперечної програми ознайомлювальних поїздок для отримання освіти та професійної підготовки спеціалістів та осіб, що приймають рішення, від імені Європейської Комісії [74];

4. мережі Еврідіка (Eurydice – The Information Network on Education in Europe), яка надає інформацію та аналіз європейських систем освіти та політики, складається із 37 національних підрозділів, що базуються у всіх 33 державах, що беруть участь в програмі ціложиттєвого навчання ЄС (держави-члени ЄС, ЄАВТ, Хорватія і Туреччина) [76];

5. Європейському Фонду Освіти (ETF – European Training Foundation), місія якого полягає в наданні допомоги державам з перехідною економікою з метою подальшого використання їх людського потенціалу через реформи освіти, навчання та дослідження ринкових систем в контексті зовнішньої політики ЄС [75];

6. статистичному бюро Євростат (Eurostat – Statistical Office of the European Communities), який забезпечує ЄС високоякісною статистикою задля проведення ефективних порівняльних аналізів політик ЄС [69];

7. Центру з досліджень в області ціложиттєвої освіти (CRELL – Centre for Research on Lifelong Learning), створеного з метою залучення фахівців для оцінювання та моніторингу систем освіти і навчання, який поєднує в собі знання в області економіки, економетрики, освіти, соціальних наук і статистики в міждисциплінарному підході до досліджень [77].

Велике навантаження у сфері освіти також несуть дослідницькі мережі ЄС: Мережа європейських експертів в області економіки освіти (EENEE – Network of European Experts on Economics of Education); Мережа експертів в області соціальних наук освіти та підготовки кадрів (NESSE – Network of experts in Social Sciences of Education and Training).

Міжнародні організації: Організація економічного співробітництва та розвитку (OECD - Organization for Economic Co-operation and Development – Education Directorate); Рада Європи – освіта (COE – Council of Europe - Education), Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури – освіта (UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Education).

Функціонально Європейська Комісія відіграє вирішальну роль в освітній політиці ЄС. Через Лісабонський та Болонський процес, а також інші освітні заходи в європейському просторі вищої освіти, Комісія швидко встановила свою домінантність через фінансування міжурядових нарад міністрів Болоньї до його політичної та фінансової підтримки європейських досліджень. Таким чином, Комісія стала важливим гравцем в рамках Європейської вищої освіти і отримала серйозну політичну вагу. Європейська Комісія вбудована у всеосяжні рамки освітньої політики в Європі. Згідно Лісабонської стратегії, яка є частиною стратегії ЄС з питань зайнятості та економічного зростання, та міжурядового Болонського процесу реструктуризації системи освіти, Європейська Комісія стає дуже важливим і всеосяжним гравцем на європейському просторі вищої галузі освіти [131].

«Болонський процес та наукові дослідження є більше областю для дебатів, чим згуртованою лінією політики під жорстким контролем Комісії. Комісія сама по собі не моноліт» [117, с. 777-789], «її підрозділи та диз'юнкції залежать від внутрішньої політики і конкуруючих політичних концепцій, що, більшою мірою, визначають підхід до сфери вищої освіти» [126, с. 1955-2005].

Усвідомлюючи важливість освіти та підготовки кадрів для їх економічних і соціальних цілей, з 2000 р. держави-члени ЄС почали працювати разом для досягнення 13 конкретних цілей у сфері освіти. Ця програма носить назву «Освіта та навчання - 2010» (Education and Training 2010). Завдяки обміну прикладами передової практики освітньої політики кожної держави-члена, стало можливим встановити основні критерії та шляхи відстеження прогресу в сфері освіти за ключовими показниками, та досягти успішної співпраці у відповіді на спільні виклики сучасності, оберігаючи індивідуальні суверенітети освітніх політик всіх держав-членів ЄС. У 2002 р. її було схвалено та визнано, що в ній дійсно акумульовано увесь попередній досвід в галузі освіти. В цьому плані модернізації системи освіти в державах-членах ЄС було визначено три основні цілі, прийняті

напередодні спільно з національними міністрами освіти: підвищення якості та ефективності; полегшення доступу до освіти, а також відкриття національних систем освіти і навчання у світі [142]. «Ось так вища освіта, яку останніми десятиріччями відверто віддавали на відкуп окремим націям-державам, повернулася в перші рядки порядку денного дискусій про майбутнє Європи. На практиці її повернення на європейський рівень має неоднакове значення для різних держав, проте його наслідки можуть бути відчутнішими в європейських передових економіках, які, мабуть, всерйоз приймуть останні рекомендації ЄС, побачивши у них всебічний пакет ідей щодо реформування їх освітніх систем, котрі балансують на грані краху» [49, с. 255]. Визначення зміни ролей вищої освіти в загальноєвропейському контексті має кардинальне значення.

Р.Келінг, обравши 2005 рік, проаналізував діяльність ЄК у галузі вищої освіти. Він вважає, що небезпідставно протягом 2005 р. освітні ініціативи Єврокомісії регулярно висвітлювалися у пресі. По-перше, через пропозицію про створення European Research Funding Council, яке отримало широке громадське схвалення. Пізніше, через підтримку реформ наукових ступенів, передачі кредитів, забезпечення якості та розвитку навчальних планів, які трансформуються в «європейський простір вищої освіти» [159, с. 204].

Далі Президент Європейської Комісії оголошує про можливий запуск в ЄС нового вищого навчального закладу – Європейського технологічного інституту. Додатковим ствердженням ролі ЄК в освітній політиці ЄС стає оголошення про кількість (90%) інтегрованих європейських університетів у програму мобільності ERASMUS (започаткована в 1987 р.), співпраці та інших тематичних освітніх мереж. Така увага ЄК до сфери освіти трохи збаламутила воду, а освітня політика, тим часом, не має чітко визначених компетенцій в рамках ЄС. І досі освітня політика ЄС вирізняється із-поміж інших через свою відсутність в установчих договорах.

Станом на сьогодні, відповідальність за вищу освіту покладена на національні міністерства держав-членів ЄС, про що йдеться в Договорі про

ЄС та проєкті Конституційного договору. Головне управління освіти та культури ЄК має обмежену правову базу і відносно невеликі фінансові ресурси для його «додаткової» діяльності у сфері вищої освіти. А формальні рамки компетенції ЄК в питаннях освіти були загалом досить вузькими, і полягали в «принципі допоміжності»: у тих царинах, які не входять до виняткової компетенції Спільноти, її політика може розгортатися лише щодо питань, в яких недостатньо самих лише національних політичних заходів [49, с. 260]. Принцип допоміжності полягає у включенні необхідних масштабів та можливостей Спільноти у вирішенні питань, якщо держави-члени ЄС не можуть власними силами досягти результатів пропонованого заходу [205]. Вища освіта, як і вся освітня політика, один із секторів, що не увійшов до виняткової компетенції ЄС. Таким чином, виходить, що Спільнота має сприяти підвищенню якості освіти, «заохочуючи співпрацю між державами-членами, а в разі потреби – підтримуючи і доповнюючи їхні дії» [49, с. 260-261].

Європейська Комісія постійно збільшує свою участь у сфері вищої освіти. По-перше, освітня політика ЄС збагатилася введенням професійної підготовки та призначенням професійних кваліфікацій. Ці ініціативи внесли істотний комфорт в забезпечення вільного пересування робочої сили і, отже, належного функціонування Внутрішнього ринку. Збільшення активності в галузі освіти підтверджується положеннями Маастрихтського договору, який продовжує заохочення держав-членів сприяти мобільності та «європейському виміру». Тим не менш, цей новий мандат дозволив ЄК розвивати широкий діапазон міжуніверситетських програм співробітництва в рамках програми «Сократ» [159, с. 204].

У той же час, програмам ЄС у галузі вищої освіти вдалось вирішити цілий ряд завдань: з мовної підтримки «Лінгва» (LINGUA), дистанційного та електронного навчання «Мінерва» (MINERVA), освіти дорослих «Грундтвіг» (GRUNDTVIG), зовнішніх відносин «третіх держав», що не входять до ЄС, через такі програми, як «Темпус» (TEMPUS) і «Азія-Лінк» (Asia-Link) [159].

Зважаючи на обов'язок виконання умов Робочої програми, а саме спільних, об'єднавчих ініціатив ЄК в університетському секторі, держави-члени продовжують ретельно охороняти свою відповідальність за вищу освіту [159]. Звичайно, такі правові та політичні перепони заважають Комісії приблизитися до вищої освіти і університетів. Однак, Європейська Комісія все-таки продовжує розширювати свою участь в освітній політиці, поетапно вводячи додаткові маршрути розвитку, необхідні для кожної держави-члена ЄС. Наприклад, через свої дослідницькі політики, наприклад, щодо збільшення робочих місць (Лісабонської стратегії ЄС) та шляхом підтримки інституційних і структурних реформ сектору вищої освіти, відповідно до міждержавної егіди Болонського процесу.

Комісія чітко сформулювала причину оновлення інтересу ЄС до вищої освіти: при тому, що відповідальність за університети покладено на національний (чи регіональний) рівень організації, найважливіші виклики в цих галузях мають «загальноєвропейський, або навіть міжнародний чи загальносвітовий характер» [49, с. 266]. М.Квієк вбачає в цьому розбіжність між організацією університетів на національному рівні та виникненням викликів, що переступають межі національних кордонів, зростає і продовжуватиме зростати в майбутньому.

Комісія прагне заохочувати держави-члени ЄС для поліпшення якості їх систем освіти і навчання в двох основних напрямках: у процесі встановлення цільових показників та публікації національних позицій держав-членів у досягненні цих цілей і стимулюванні дискусії на освітні теми, що становлять взаємний інтерес. Це робиться за допомогою процесу, відомого під назвою Відкритий метод координування (Open Method of Coordination), який традиційно є наближеним до сфери виняткової національної компетенції: змісту навчання, підготовки вчителів, навчання мовам в координаційних процесах. Відкритий метод координування можна розглядати як своєрідний процес зведення мостів між державами. Метафорично його називають «третім шляхом» європейського управління,

тобто він є альтернативою міжурядових переговорів та класичного методу співтовариства [140, с. 3-10]. Також Комісія займається публікуванням програмних документів, спрямованих на заохочення держав-членів ЄС краще вивчати конкретні галузі освіти і підготовки кадрів.

Усвідомлюючи високе значення різних мережевих систем сьогодні, Комісія підтримала деякі з них, в тому числі і міністерств держав-членів ЄС, в додаток до трьох щорічних нарад Ради з питань освіти (Education Council) в рамках власної інституційної системи ЄС. «Освіта і культура потребує належних державних інвестицій, якщо вони повною мірою грають свою роль в суспільстві. Під час економічної кризи ми повинні продовжувати інвестувати в джерела зростання в майбутньому. Це однаковою мірою стосується і нашої роботи на європейському рівні, де ЄС підвищує цінність зусилля наших держав-членів. Один із напрямів нашої програми «Європа – 2020» є те, що принаймні 40% наших молодих людей повинні мати закінчену вищу освіту. Крім соціальних і культурних переваг вищої освіти, це допоможе Європі заповнити 16 млн. нових робочих місць, що нагально потребують більш високої кваліфікації» [33].

На думку зарубіжної дослідниці А.Леманн, роль Європейської Комісії в освітній політиці ЄС полягає у підтримці національних зусиль через тісну співпрацю з розробниками політики держав-членів, щоб допомогти їм розвивати свої політики у галузі вищої освіти; підтримку Болонського процесу, міжурядового процесу, які сприяють реформам в системі вищої освіти в 47 державах в так званому «європейському просторі вищої освіти»; заохоченні обміну прикладами найкращої практики політики між різними державами, зокрема, ЄК збирає групу національних експертів для обміну досвідом і поглядами на спільні виклики» [168].

Другою важливою інституцією трикутника ЄС, офіційна назва якої вперше зафіксована у 1986 р. в Єдиному Європейському Акті, є Європейський Парламент [71]. Щороку відбуваються щомісячні пленарні засідання та бюджетна сесія. Офіційно знаходиться в Страсбурзі.

Генеральний Секретаріат та його служби знаходяться в Люксембурзі. Вибори до ЄП відбуваються за національними правилами. У 1976 р. відбулись перші загальні та прямі вибори до ЄП. Дуже важливим органом ЄП є Конференція керівників, найважливішим вповноваженням якої є затвердження проекту порядку денного засідань, скерованих до Ради чи Комісії, зміна періоду перерв між сесіями, право скликати надзвичайне засідання ЄП. Окрім того, визначає склад і повноваження Комісій ЄП, спеціальних слідчих Комісій і відповідає за відносини з іншими інституціями ЄС і національними парламентами, серед них також парламентами держав, які не входять до ЄС. Депутати ЄП поділяються на політичні групи, а не національні.

Європейський Парламент виконує в інституційній системі ЄС декілька важливих функцій, таких як – законодавча, контролююча, формувальна і бюджетна [50, с. 6-12]. Європейський Парламент має ряд допоміжних органів. Серед них важливе значення мають комітети Європейського парламенту, які по тривалості свого функціонування бувають постійними і тимчасовими. Постійні комітети відіграють провідну роль в законодавчій діяльності Європейського Парламенту, зокрема, здійснюють попередній розгляд всіх внесених до Європейського Парламенту документів законодавчого характеру, а в деяких випадках за рішенням Конференції голів їм може делегуватися право прийняття рішень.

Європейський Парламент (European Parliament), який представляє близько 500 мільйонів громадян 27 держав-членів, є серцем демократичної системи ЄС, несе в собі як інституційну, так і соціальну роль. Окрім цього, ЄП виконує ще одне головне завдання – створення бачення нової Європи, навіть у проблемні часи, долаючи усі перешкоди. Він уособлює в собі єдиний голос Європи, вимагаючи загальної солідарності у всій спільноті задля процвітання сучасної та сильної Європи. Також зумовлює протидію протекціонізму і ренаціоналізації політики ЄС, формуючи цим самим надійний фундамент для інтеграції та возз'єднання континенту [201, с. 24].

Конференція президентів складається з голів політичних груп і президента Європарламенту. Він приймає рішення, що стосуються організації роботи Парламенту, і з усіх питань, пов'язаних із законодавчим плануванням:

- розклад та порядок денний пленарних засідань;
- склад комітетів і делегацій та їх відсутність;
- законодавчі планування.

Він також відіграє важливу роль у відносинах між Європейським Парламентом та іншими інститутами ЄС, третіми державами і позабюджетними організаціями ЄС.

Станом на сьогодні до складу Європарламенту входять наступні групи:

1. Група європейської народної партії (Group of the European People's Party, EPP) – 265 представників;
2. Прогресивний Альянс соціалістів і демократів у європейському Парламенті (Group of the Progressive Alliance of Socialists and Democrats in the European Parliament, S&D) – 184 представників;
3. Альянс лібералів та демократів Європи (Group of the Alliance of Liberals and Democrats for Europe, ALDE) – 84 представники;
4. Європейський вільний Альянс (зелені) (Group of the Greens/European Free Alliance, Greens/EFA) – 55 представників;
5. Політична група європейських консерваторів і реформістів (European Conservatives and Reformists Group, ECR) – 54 представники;
6. Конфедеральна група європейських об'єднаних лівих і зелених лівих північних (Confederal Group of the European United Left/Nordic Green Left, GUE/NGL) – 35 представників;
7. Європа за свободу та демократію (Europe of Freedom and Democracy Group, EFD) – 31 представник;
8. Незалежні депутати Європейського Парламенту (Non-attached Members, NI) – 28 представників [201].

Президія Парламенту складається із президента Європарламенту, 14 віце-президентів і п'яти квесторів в статусі спостерігачів, що обираються асамблеєю на поновлюваний період двох з половиною років. Вона спрямовує внутрішнє функціонування Парламенту, в тому числі:

- оцінює бюджет Європарламенту;
- регулює адміністративні та питання фінансової організації;
- координує Генеральний Секретаріату та його служби.

Квестори несуть відповідальність за адміністративні та питання фінансового характеру, є інтересом безпосередньо держав-членів. П'ять квесторів знаходяться в Президії в якості та відповідають за наявність належної інфраструктури держав-членів, необхідної для виконання їх повноважень.

Участь у підготовці порядку денного всіх засідань беруть 20 комітетів Парламенту, які охоплюють всі сфери інтересів політики ЄС. Кожен комітет складається з 24 до 76 членів Європарламенту, Голови, Президії та Секретаріату. Парламент також може створювати підкомісії комітетів, спеціальні комітети для розгляду специфікації з питань, а також комітети з розслідування. Усі дебати в комітетах є відкритими для громадськості.

Складається із 20 основних та окремого спеціального комітету з фінансових, економічних питань та соціальної кризи, серед яких один відповідає за здійснення освітньої політики ЄС, а саме Комітет з культури та освіти (Committee on Culture and Education), а також Комітет з питань промисловості, досліджень та енергетики, який окремо від питань освіти відповідає за галузь наукових досліджень.

В рамках Парламенту Комітет відповідає за освіту, культуру, молодь, спорт і культурні та освітні аспекти медійної політики ЄС. Він грає рівну роль з урядами держав-членів при прийнятті нових законів контроль програми ЄС в цих областях. Крім того, Комітет регулярно проводить

публічні слухання для отримання свідчень від експертів з приводу окремих аспектів її роботи.

Комітет несе відповідальність за:

1. культурні аспекти Європейського союзу, і зокрема: підвищення знань і розповсюдження культури; захист і заохочення культурного та мовного різноманіття; збереження та охорону культурної спадщини; культурного обміну та художньої творчості;

2. утворення союзу політики, в тому числі, європейського простору вищої освіти, заохочення системи Європейських шкіл і ціложиттєвого навчання;

3. аудіовізуальної політики і культурні та освітні аспекти інформаційного суспільства;

4. молодіжної політики, політики розвитку спорту та відпочинку;

5. інформації та медіаполітики;

6. співробітництво з третіми державами в галузі культури та освіти, та відносини з відповідними міжнародними організаціями та інститутами [71].

Хоча політика в галузі освіти та професійної підготовки є однією з областей, в яких прийняття рішень здійснюється за принципом субсидіарності, освітня політика, більшою мірою є предметом відповідальності держав-членів ЄС.

Європейському Парламенту у роботі допомагає Секретаріат. Його завдання полягає в координації законотворчої роботи та організації сесійних слухань та інших зустрічей. Генеральний Секретаріат розташований в Люксембурзі та Брюсселі, натомість пленарні засідання Парламенту відбуваються в Страсбурзі та Брюсселі.

Генеральний Секретаріат складається з 10 генеральних директоратів і юридичної служби:

1. Генеральний директорат з питань головування відповідає за організацію та проведення пленарних засідань;

2. Генеральний директорат з питань внутрішньої політики відповідає за організацію роботи комітетів Парламенту та підводить підсумок внутрішньої політики;

3. Генеральний директорат з питань зовнішньої політики відповідає за організацію роботи комітетів Парламенту і міжпарламентських делегацій та підводить підсумок зовнішньої політики;

4. Генеральний директорат з питань комунікації гарантує поширення інформації усій громадськості та ЗМІ;

5. Генеральний директорат з кадрів допомагає встановити потребу Парламенту у залученні кадрових ресурсів до Генеральних директоратів, необхідних для виконання їх повноважень;

6. Генеральний директорат з питань інфраструктури та логістики відповідає за управління інфраструктурою і логістикою Парламенту у різних державах;

7. Генеральний директорат з перекладу готує Парламенту документи всіма офіційними мовами Європейського Союзу;

8. Генеральний директорат з питань інтерпретації та конференцій регулює відповідність політичним вимогам багатомовності в Парламенті;

9. Генеральний директорат з питань фінансів формує бюджет Парламенту та контролює його реалізацію, супроводжує процедури оформлення та закриття рахунків. Забезпечує фінансову та бюджетну експертизу, управляє фінансами держав-членів і управляє тілом внутрішнього аудиту;

10. Генеральний директорат з інновацій та технологічної підтримки відповідає за інформаційно-комунікаційні технології, а також за публікацію та поширення послуг Європейського Парламенту;

11. Юридична служба надає юридичну допомогу політичним органам Парламенту та його Генеральному Секретаріату. Вона також надає допомогу

парламентським комітетам у їх законодавчій діяльності та представляє інтереси Європейського Парламенту в європейських та національних судах.

Головна політична роль Парламенту полягає в питаннях зовнішньої політики, глобалізації, захисті прав людини та забезпечення простору свободи, безпеки та правосуддя.

Європарламент завжди підтримував співпрацю між державами-членами в сфері освіти та професійної підготовки та сприяв підвищенню значення освітньої політики. Тому завжди виступає за створення міцної правової бази для галузі освіти та професійної підготовки.

Після прийняття Маастрихтського та Амстердамського договорів, Парламент значно посилив свій вплив на здійснення освітньої політики, адже всі рішення в даний час взято під процедуру спільного прийняття рішень і кваліфікованої більшості голосів у Раді. В той же час, Парламент зміг збільшити бюджет декількох освітніх програм співтовариства, таких як Сократ II і Erasmus Mundus, а також взяв під свій контроль забезпечення здійснення програми «ціложиттєвої освіти» та закликав держав-членів збільшити бюджетні асигнування в цій сфері. У переговорах з Радою членам Європарламенту успішно вдалось підвищити рівень стипендій з 50 до нинішніх 200 євро.

Європарламент розглядає освіту як кращий спосіб забезпечення конкурентоспроможності ЄС. Тому, з метою досягнення цілей Лісабонського договору, Парламент нещодавно закликав держави-члени збільшити інвестиції в освіту, формувати більш послідовну національну освітню політику, розвивати наукові та технічні дослідження, а також розробити комплексну стратегію для ціложиттєвого навчання, яка буде підтримувати соціальну інтеграцію ЄС.

Головним органом ухвалення рішень ЄС є Рада Європейського Союзу (Council of the European Union), яку ще називають Радою міністрів, адже вона складається з представників держав-членів на рівні міністрів (по одному від кожної держави-члена).

Їх, відповідно до Договору про створення ЄС, супроводжують міністри закордонних справ та один член Комісії. Засідання, де розглядаються питання, пов'язані з Валютно-економічним Союзом, вимагають присутності міністрів економіки та фінансів [50]. У Раді засідають різні міністри в залежності від питання, що розглядається. Виділяють спільну Раду, коли засідають міністри закордонних справ держав-членів, і спеціальну Раду, коли засідають інші галузеві міністри. Рада збирається на свої засідання в міру необхідності.

Внутрішню організацію Ради становлять Голова, Комітет постійних представників, Генеральний секретаріат і робочі групи. Головою Ради є не конкретна фізична особа, а держава-член, Голова змінюється кожні півроку в порядку латинського алфавіту. Велике значення для підготовки та забезпечення діяльності Голови та засідань Ради має Генеральний секретаріат, очолюваний Генеральним секретарем, що одночасно є Високим представником з питань спільної зовнішньої політики та політики безпеки за посадою.

Ключовою ланкою функціонування Ради, відповідальною за підготовку рішень, є Комітет постійних представників (COREPER), який являє собою постійно працюючі команди, так звані «представництва», метою яких є представлення та захист національних інтересів своєї держави на рівні ЄС.

Рада – центральний суб'єкт правотворчого процесу в Європейському Союзі, основною функцією якого є затвердження рішень Співтовариств і Союзу.

Прийняття рішень в Раді представляє складну процедуру. Проект рішення, який надходить до Ради, спочатку направляється Голові. Голова скликає відповідну робочу групу для розгляду проекту рішення. Результати розгляду проекту робочою групою мають значення для розгляду його в Комітеті постійних представників. Якщо робоча група дійде згоди за проектом, то він включається в частину 1 порядку денного засідання COREPER, традиційно вони автоматично схвалюються й прямують разом з

проектами, за якими був досягнутий консенсус на засіданні Комітету. Якщо ж робоча група не досягне згоди по тексту проекту, то він передається до частини 2 порядку денного засідання COREPER, де розглядаються Радою, затверджуються або відхиляються [48, с. 38-42]. Знаходиться в Брюсселі [70].

Функції Ради Європейського Союзу полягають у наступних обов'язках:

- приймати європейські закони (у багатьох сферах це робиться спільно із Європарламентом);
- координація загальноєкономічної політики держав-членів ЄС;
- підписання міжнародних угод між ЄС та іншими державами або міжнародним організаціями;
- схвалення бюджету ЄС (разом із Європарламентом);
- розроблення спільної зовнішньої політики та політичної безпеки ЄС, що базуються на керівних принципах, сформульованих Європейською Радою;
- координація співпраці між національними судами та силами поліції у кримінальних справах [43].

Засідання Ради не є регулярними, в її складі функціонують ради по напрямкам, в тому числі, по науковим дослідженням та молоді і освіти, які мають більш постійний характер співпраці. Допоміжний орган у роботі Ради, а саме Генеральний Секретаріат, поділений на сім дирекцій, серед яких окреме місце посідає – Дирекція з регіональної політики, соціальної та освітньої політики, Соціально-економічний Комітет та Директорат з науки, технології та енергії. Є одним із найважливіших органів ЄС, адже виконує низку функцій, серед яких найістотнішою є участь у процесі законотворення Співтовариств. Крім того, Рада має певний вплив на формування інших інституцій та володіє повноваженнями контролюючого органу. Рада, як і Парламент, не володіє правом законодавчої ініціативи, оскільки ці повноваження зберігаються за Комісією. Рада володіє правом опосередкованої законодавчої ініціативи [50].

Свою участь в освітній політиці Рада Європейського Союзу здійснює через Раду з питань освіти, молоді та культури (The Education, Youth and Culture – EYCS). В рамках її діяльності три або чотири рази на рік збираються міністри освіти, культури, молоді та комунікацій. Її метою є сприяння розвитку якісної освіти, реалізації професійної політики навчання і розквіт культури держав-членів, задля формування передової позиції ідеї об'єднаної Європи, і водночас збереження відповідальності держав-членів у визначенні національного змісту навчання і професійної підготовки, організації системи освіти та професійної підготовки, задля збереження їх національного, регіонального та культурного розмаїття.

Для досягнення вищевказаних цілей Рада з питань освіти, молоді та культури забезпечує основу для співробітництва між державами-членами, займається обміном інформації та досвідом з питань, що становлять взаємний міжнародний інтерес.

Її функція полягає у допомозі державам-членам ЄС здійснювати:

- сприяння розвитку викладання та поширення мов з метою розвитку європейського виміру освіти і навчання;
- поліпшення і розповсюдження знань про культуру та історію європейських народів і збереження культурної спадщини європейської значимості;
- заохочення мобільності студентів і викладачів, підтримка взаємного визнання дипломів та періодів навчання;
- розвиток співпраці між освітніми та професійними навчальними закладами, зокрема щодо підготовки кадрів, а також із бізнесом;
- вдосконалення системи базової і ціложиттєвої професійної освіти з метою сприяння інтеграції громадян у ринок праці, їх адаптації до зміни вимог економіки та можливої професійної перепідготовки;
- стимулювання мистецької та літературної творчості, у тому числі аудіовізуального сектору [79].

У Рішення Ради Європейського Союзу в галузі Європейської співпраці в сфері освіти та навчання («Education and Training 2020») ввійшли наступні позиції Ради.

1. Освіта і підготовка кадрів відіграють вирішальну роль у вирішенні багатьох соціально-економічних, демографічних, екологічних та технологічних проблеми, що стоять перед Європою та її громадянами сьогодні і в майбутні роки.

2. Найважливішими компонентами досягнення загальних цілей внутрішньої політики стратегії ЄС, які лежать в основі Лісабонської стратегії, є ефективність інвестицій в людський капітал за допомогою системи освіти і навчання, та сприяння самореалізації особистості, соціальної згуртованості та активної громадянської позиції [124].

До формальних інституцій ЄС не належить Європейська Рада (European Council), однак лишається «останньою інстанцією» ухвалення багатьох рішень і уособлює міждержавну складову Європейського Союзу. До її складу входять глави держав та урядів держав ЄС, які зустрічаються щонайменше двічі на рік.

У 4 статті Договору про Європейський Союз зазначено, що Європейська Рада надає союзу імпульс, необхідний для його розвитку та включає загальні напрямки його політики.

Рада не має постійного місця знаходження, кожного разу ЄР збирається в столицях або містах держави, яка нині головує в Раді Європейського Союзу.

До функцій Європейської Ради відносять визначення середньої та довгострокової стратегії розвитку та функціонування ЄС, координація напрямків діяльності ЄС, а також координування та визначення головних цілей діяльності ЄС на міжнародній арені [78].

Європейська Рада займається справами, які зважаючи на свою важливість не можуть бути вирішені на нижчому щаблі. Рішення, прийняті нею, переважно не мають юридичної сили, але їх політичне значення є дуже

велике, і це знаходить відображення в правових актах, прийнятих іншими, уповноваженими до цього інституціями ЄС [50].

Європейська Рада в Лісабоні 2000 р. (та одразу потому) здійснила різкий поворот у поглядах на співвідношення національного і загальноєвропейського рівнів компетенції у вищій освіті. Європейська Рада (голови держав-членів ЄС) визнала, що ЄС зіткнувся із масштабними змінами, які постали на ґрунті глобалізації та урухомлюваної знанням економіки. І визначили своїм завданням на 2010 рік: стати найбільш конкурентноспоможною та динамічною, опертою на знання економікою у світі, спроможною до стійкого економічного росту, створити більше кращих робочих місць та досягти вищої соціальної згуртованості [49, с. 259].

Вплив освіти на розвиток національної економіки є багатовекторним, посередньо та опосередковано освіта великою мірою впливає на культурне середовище, політичну сферу тощо. Саме тому освіта як сфера суспільної діяльності більше розглядається науковцями як непродуктивна. Вона є частиною невиробничої сфери, оскільки не створює матеріальних благ, але результати освітньої діяльності виявляюся в зростанні продуктивності економічної і соціальної сфер [37, с. 10-11].

У рамках Ради діє Генеральна дирекція з освіти, культури та спадщини, молоді та спорту (Directorate General of Education, Culture and Heritage, Youth and Sport), яка підтримує дотримання Статуту Ради державами-членами у культурних, освітніх, молодіжних і спортивних питаннях, а також Європейської культурної конвенції (ЕСС).

Зустрічі Генеральної дирекції з освіти, культури та спадщини, молоді та спорту проходять приблизно три або чотири рази на рік. Там зазвичай приймаються рішення на основі кваліфікованої більшості (за виключенням питань з культури, де ухвалення відбувається одностайно) та спільного прийняття рішень з Європарламентом. Генеральна дирекція реалізує заходи, спрямовані на розробку стандартів, політики, механізми моніторингу та належної практики для збереження і зміцнення загальноєвропейської

культурної та природної спадщини та розвиток культурного співробітництва, освіти в галузі прав людини та демократичного громадянства, а також культурного та мовного різноманіття, участь молоді та спорту в демократичних суспільствах. Її завданням є зміцнення співпраці та координації в галузі міжкультурного діалогу та розширення участі молоді та молодіжного виміру по всьому спектру діяльності Ради Європи [70].

У Раді представлені інтереси окремих держав-членів ЄС, а сама Рада є органом з міжнародним статусом, завданням якої є:

- захищати права людини, плюралістичну демократію та верховенство права;
- сприяти усвідомленню та оцінюванню європейської культурної самобутності та розмаїття європейських культур;
- знаходити вирішення проблем, що існують в суспільстві (національні меншини, ксенофобія, нетерпимість, захист навколишнього середовища, клонування, СНІД, наркотики, організована злочинність і т. ін.);
- допомагати стверджувати стабільність демократії у Європі через підтримку політичних, законотворчих та конституційних реформ [81].

Рада ЄС – це основний орган прийняття рішень ЄС, який представляє держави-члени, і, отже, складається з одного представника від кожного уряду держав ЄС. Європейський Парламент є європейським органом, який безпосередньо представляє народи держав-членів та висловлює демократичну волю спілок громадян і представляє їх інтереси в дискусіях з іншими інститутами ЄС. Європейська Комісія покликана бути політично незалежним інститутом, який представляє та відстоює інтереси ЄС в цілому. Європейські закони, головним чином, є результатом діяльності Ради і Парламенту. Європейська Комісія пропонує нове законодавство і визначає правову основу для пропозиції в договорах ЄС. Обрана правова основа визначає метод прийняття рішень, якому необхідно слідувати. Правила і процедури для прийняття рішень в ЄС викладені в Договорах. Кожну

пропозицію про новий європейський закон, засновану на конкретних статтях Договору, називають «правовою основою» цієї пропозиції.

Існують три типи основних законодавчих процедур:

- 1) консультація – Рада ЄС консультиється з Парламентом, а також Європейським економічним і соціальним комітетом (European Economic and Social Committee - EESC) та Комітетом регіонів (Committee of the Regions - CoR). Парламент може прийняти або відхилити пропозицію, представлену Комісією, а також пропонувати поправки. Рада, однак, не зобов'язана приймати поправки, її рішення є остаточним.
- 2) санкція – означає, що Рада має отримати згоду Парламенту, перш ніж винести деякі дуже важливі рішення. Парламент може прийняти або відхилити пропозицію, представлену Комісією. Тим не менш, вона не може змінити пропозицію, адже для прийняття потрібна абсолютна більшість голосів. Ця процедура найменш використовувана, але застосовується до деяких вельми делікатних і важливих напрямків політики.
- 3) спільне рішення – це найбільш поширений порядок прийняття законодавства ЄС, та вимагає офіційного схвалення Європейського Парламенту та Ради. Обидві інституції мають рівні права та можуть запропонувати поправки до тексту. Крім того, окремої уваги також заслуговує Європейський суд, який є потужним чинником законотворення ЄС [203].

Без сумнівів, у такому багатому різновиді факторів системи врядування нелегко встановити маршрут процесів в сфері освітньої політики Європейського Союзу. Освітня політика Європейського Союзу (EU Education politics and policy) схожа на трьохсферну судину, яка є, беззаперечно, важливою у всій кровоносній системі світової освітньої політики (World education politics and policy), адже несе на собі, певною мірою, ключове освітнє навантаження.

Загалом процеси в освіті прямо залежать від політичного життя держави, адже воно влаштоване таким чином, що будь-яка інституційна

форма не може закріпитися до того моменту, поки не з'явиться відповідна їй розстановка (або рівень порозуміння, солідарності) соціальних сил з приводу утримання влади, тобто такий чи інший стійкий і асиметричний стан у стосунках панівних і підвладних верств [27, с. 69].

Створення відкритого європейського простору вищої освіти є одним з основних досягнень ЄС, яке представляє широку інституційну основу для реалізації амбітного процесу, заснованого Болонським процесом. Міждержавне співробітництво і стратегії, встановлені європейськими інституціями, стали стимулом для широкої структурної реформи європейської системи вищої освіти. В стратегії ЄС «Європа 2020» зміцнення усього Болонського процесу визнано необхідною умовою для повної інтеграції внутрішнього ринку та незмінним інструментом вирішення проблем, викликаних економічною та фінансовою кризою. У цьому контексті, вступивши до європейського університету, студент має право отримати кваліфікацію, яка буде визнаною на всій території ЄС [113].

У даному контексті варто також взяти до уваги думку вітчизняних науковців В.Андрущенка та В.Савельєва, які вважають, що на сучасному етапі інтеграційних процесів Європи спостерігається процес “розмивання” національної державності за двома напрямками – в сторону Європейського Союзу і регіонів. На їх думку, формується так звана система “пост-національного врядування” (post-national governance). Її характерна особливість – наявність трьох рівнів врядування – наддержавного (supranational), міжнаціонального (transnational) та субнаціонального (subnational) виміру.

Наддержавний вимір – відносини між національними урядами, субнаціональними урядовими та неурядовими акторами, або між усіма цими категоріями разом в контексті транснаціональної мережі європейської політики (transnational European policy networks). Ця сфера є джерелом надзвичайної складності та мінливості сучасного “європейського врядування” (European governance).

Національне врядування (national governance), як ми вже зазначали, пов'язане із національною державою (nation-state), національними урядами та місцевими органами влади.

Субнаціональне врядування (subnational governance) включає в себе діяльність регіональних та місцевих урядових акторів. В Європі політичний процес є уособленням складної конфігурації взаємодії вертикальних рівнів врядування із горизонтальними міжнаціональними сферами взаємовідносин [4, с. 152].

Без сумнівів, у такому багатому різновиді факторів системи врядування нелегко встановити маршрут процесів в галузі освіти ЄС. Освітня політика Європейського союзу (EU Education politics and policy) схожа на трьохсферну судину, яка є, беззаперечно, важливою у всій кровоносній системі світової освітньої політики (World education politics and policy), адже несе на собі, певною мірою, ключове освітнє навантаження.

Відтак, кожна сфера має свою власну політику (policy), які разом в результаті формують головні принципи освітньої політики ЄС – «координацію» та «співробітництво».

Аналіз основних тенденцій сучасного світового розвитку дає змогу говорити про те, що, незважаючи на посилення взаємозалежності у світовій політиці, продовжують домінувати національні інтереси, які є похідними від другої закономірності. Конкретно це виявляється як тенденція до максимально повної реалізації державності та суверенітету, зростаючого прагнення до інституалізації національних спільностей на світовій арені. Причому ця тенденція діє сьогодні в усіх без винятку регіонах світу [3, с. 450].

Ефективність результатів освітньої політики полягає у врівноваженні і збалансуванні всіх факторів взаємодії держав-членів. А врегулювання всіх цих процесів можливе тільки через об'єднання ідей і вираження їх політики через досконалу інституційну структуру ЄС. Так як освітня політика кожної із держав ЄС змінюється щодня, то формування, створення і вимоги

обов'язкового дотримання норм загальних постанов по політиці тільки стримує розвиток освітньої галузі всього ЄС.

Тому політика вдосконалення інституційної структури ЄС має ставити перед собою не лише власне економічні, а й політичні цілі, головна з яких – створення не тільки формальної, а й ефективної бази для співпраці всіх держав, дотичних до ЄС, а не тільки членів.

Крім того, сьогодні на особливу увагу заслуговує наукове осмислення діяльності не тільки окремо державних, але й регіональних органів влади ЄС і тих законів, норм, які покликані реформувати та удосконалити освітній простір ЄС, та передбачають суттєву децентралізацію владних повноважень. Такі дослідження покликані сприяти інституціям освітньої політики проводити більш виважену самостійну (у межах компетенції) і максимально наближену до потреб підпорядкованої їм галузі політику.

Висновки до другого розділу

Європейський Союз – це складна система інституцій з різними функціями, яка створювалась впродовж останніх десятиліть еволюційним шляхом. Сучасна освітня політика Європейського Союзу є результатом дії багатьох факторів, перш за все впливу усіх без виключення держав, що входять до його складу.

Сучасна архітектура освітньої політики Європейського Союзу пережила у своєму становленні ряд етапів, кожен із яких має свої особливості. Перший етап розпочався у 1957 р. із першої офіційної згадки про необхідність професійної підготовки у Римських договорах.

1971 р. є початком другого етапу, коли за ініціативою шести міністрів держав-членів було створено експертну групу високого рівня з метою визначення напрямів більш тісної співпраці в сфері освіти. Її було покладено в основу фундаменту для співробітництва у галузі загальної освіти ЄС – «Програми дій в галузі освіти» Ради міністрів.

Початок третього етапу припадає на 1971 р., коли була прийнята Резолюція про співробітництво в галузі освіти, в яку увійшли питання навчання, наукових досліджень, статистичних даних освітньої сфери. Тоді ж були започатковані перші освітні програми, метою яких було збільшити кількість молодих людей, бажаючих отримати досвід в європейському середовищі.

Четвертий етап розпочався у 1987 р. остаточним утвердженням спільної освітньої політики в співтоваристві, налагодженням міжнародних відносин в галузі освіти через заснування програми «Ерасмус». Наступного року було підписано Велику Хартію, яка забезпечила правову основу свободам університетів, надала необхідні засоби для реалізації їх завдань, а також умови для досягнення особистих цілей учасників навчального процесу, посприяла збільшенню кількості спільних проектів у розвитку освіти.

1992 р. – початок п'ятого етапу становлення освітньої політики європейського співтовариства, яка із підписанням Маастрихтського договору отримала законну основу для здійснення заходів з метою сприяння європейській співпраці в галузях науки і технологічного розвитку новоствореного Європейського Союзу.

Початком шостого етапу є 1998 р., коли було підписано Сорбонську декларацію, положення якої забезпечили конкурентну основу Болонського процесу, що офіційно стартував 1999 року. Наскрізною ідеєю Лісабонської стратегії стала мета створення конкурентоспроможної, динамічної економіки, здатною забезпечити стійке економічне зростання і збільшення якісних робочих місць, соціальної згуртованості.

Початком останнього – сьомого етапу – став 2010 р. Для цього етапу характерним є аналіз попередніх здобутків. Десятирічний термін виконання статей Лісабонського договору надав можливість оцінити реальні потужності освітньої політики ЄС та переосмислити завдання, поставлені перед державами-членами співтовариства. На сучасному етапі розвитку помітне підвищення інтенсивності політичного процесу Союзу та мобілізація

національних і регіональних суб'єктів у загальному, спільному співіснуванні, що надає державам-членам стратегічні можливості, більш складні і дифузні.

Хронологічна фіксація політичних подій та фактів, їх дослідження в часовому просторі, порівняння з подіями минулого, теперішнього, моделями майбутнього, на разі, із встановленням взаємозв'язків між структурними та функціональними змінами дає змогу досліджувати етапи розвитку освітньої політики як *politics*, та свідчить про доцільність та актуальність застосування історичного підходу у політологічному аналізі освітньої політики ЄС.

З огляду на особливий устрій Європейського Союзу, його складна інституційна будова є уособленням синтезу трьох класичних моделей «вертикальної» організації влади: міжурядової, федеративної та наднаціональної. Створення відкритого європейського простору вищої освіти є одним із основних досягнень Європейського Союзу, яке являє собою широку інституційну основу для реалізації Болонського процесу.

Головними акторами-установами ЄС, які беруть участь у процесі формування та реалізації спільної освітньої політики співтовариства, є Європейський Парламент, що представляє інтереси громадян ЄС і безпосередньо ними обирається; Рада Європейського Союзу, що представляє окремі держави-члени ЄС; Європейська Комісія, що виражає інтереси Союзу в цілому.

Вища освіта, як і освітня політика в цілому – одна із сфер, не є сферою виняткової компетенції ЄС. Згідно Конституційного договору, повна відповідальність за сферу освіти покладається на національні системи держав-членів співтовариства. Формальні рамки компетенції ЄС є досить обмеженими, більшою мірою, полягають у принципі субсидіарності. Визначити наднаціональну інституцію, яка має повноваження одноосібно визначати цілі та зміст освіти спільної освітньої політики ЄС неможливо.

Освітня політика ЄС нині розвивається, реагуючи на зміни як в окремих державах, так і у співтоваристві в цілому. Вона є центральною точкою зустрічі 27 векторів держав ЄС, але її основний зміст наповнюється

звідповідно до політики кожної держави-члену окремо, відповідно до особливостей кожної із них. У ході дослідження було встановлено, що підвищення інтенсивності політичного процесу Союзу та мобілізація національних і регіональних суб'єктів у загальному, спільному співіснуванні надали їм нові стратегічні можливості, більш складні і дифузні.

У ході дослідження стало можливим з'ясувати, що функціонально Європейська Комісія відіграє вирішальну роль в освітній політиці ЄС. У процесі Лісабонської стратегії, яка є складовою частиною стратегії ЄС з питань зайнятості та економічного зростання, а також Болонського процесу, спрямованого на реструктуризацію системи освіти, Європейська Комісія досить швидко встановила свою домінуючість та постала як важливий актор у європейському просторі вищої освіти.

Станом на сьогодні інституція підтримує національні зусилля через тісну співпрацю з розробниками політики держав-членів, допомагаючи їм розвивати свої політики у галузі вищої освіти; заохочує обмін досвідом та пропозиціями щодо удосконалення співпраці між державами-учасницями співтовариства. В той же час, її вплив на спільну освітню політику ЄС є значно нижчим, ніж Парламенту та Ради. Сфера освіти в Європейському Союзі, в першу чергу, є носієм суверенітету, тобто цариною індивідуальною для кожної національної держави. На нашу думку, саме через цю особливість, Комісія в освітній політиці відіграє насамперед регулювальну функцію, координуючи та спрямовуючи в одне русло діяльність держав-членів.

Європарламент вважає освіту одним із головних засобів забезпечення конкурентоспроможності ЄС. Тому, з метою досягнення цілей Лісабонського договору, Парламент закликав держави-члени збільшити інвестиції в освіту, формувати більш послідовну національну освітню політику, розвивати наукові та технічні дослідження, а також розробити комплексну стратегію для ціложиттєвого навчання, яка буде підтримувати соціальну інтеграцію ЄС.

З урахуванням того, що політика в галузі освіти є однією з областей, в яких прийняття рішень здійснюється переважно за принципом субсидіарності, сфера освіти, більшою мірою, залишається сферою відповідальності держав-членів ЄС. Таким чином, роль Парламенту в освітній політиці полягає у забезпеченні створення міцної правової бази для розвитку освіти та професійної підготовки, збільшення інвестування сфери, а також сприяння співпраці держав-членів ЄС.

Рада Європейського Союзу відіграє в освітній політиці Європейського Союзу роль форуму для ухвалення рішень з найважливіших та стратегічних питань. Підпорядкована інституції Рада з питань освіти, молоді та культури покликана зберегти відповідальність держав-членів у визначенні національного змісту навчання та професійної підготовки, організації системи освіти та професійної підготовки, зберігаючи їх національне, регіональне та культурне розмаїття через сприяння розвитку якісної освіти, створення умов для реалізації професійної політики навчання та розквіту культури держав-членів задля формування передової позиції ідеї об'єднаної Європи.

Мережа інституцій освітньої політики Європейського Союзу – це складний, динамічний механізм, який є уособленням взаємозалежностей окремих політик (policy) держав-членів ЄС та механізмів їх впровадження (politics) з урахуванням викликів сучасності.

РОЗДІЛ 3

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

3.1. Стратегічний курс Європейського Союзу в сфері освіти

Вибір механізмів та напрямів організації освітньої співпраці держав-членів Європейського Союзу визначається пріоритетами співтовариства. Її реалізація здійснюється із урахуванням соціально-економічної конфігурації спільноти суб'єктами освітньої політики в просторі відповідних об'єктів, спирається на існуючі політичні інститути та інфраструктуру ЄС. Зрозуміло, цей процес відбувається на відповідній законодавчій основі [8, с. 82-94].

Освітня політика має бути перспективною в силу свого характеру, адже багато сучасних рішень реалізуються в дії лише через десятиліття після ухвалення. Закладаючи нові цілі у політику, ми маємо змогу побачити результати пізніше. Тому освітня політика має зосередитися насамперед на стратегічних питаннях [184].

Світовою практикою, у тому числі і Європейського Союзу, переконливо доведено, що здійснення ефективної політики є неможливим без визначення стратегії та тактики, іншими словами, «основної лінії політичної діяльності та методів її здійснення, що знайдуть своє відображення в програмах та інших документах» [88, с. 639-640]. Поняття стратегії, в першу чергу це стосується «державної стратегії», сьогодні є досить широко вживаним. У більшості випадків її кваліфікують як «систему великомасштабних державно-політичних рішень і вироблених напрямів діяльності, послідовна реалізація яких забезпечує досягнення стратегічної мети основними суб'єктами політики, головну лінію, спрямовану на розв'язання завдань цілого історичного періоду, на досягнення фундаментальних, довгострокових цілей» [23, с. 140-146].

Наприклад, В.Коновалов наголошує, що стратегія «уособлює загальну мету руху, загальні принципи та способи її досягнення, реалізується через ідеологічні теорії, маніфести, загальні програми політичних партій та еліт» [99], тобто стратегія є сукупністю правил для виконання, розробку фактичних послідовних кроків. У поняття «державна стратегія» вітчизняні науковці В.Горбатенко та І.Бутовська вкладають значення системи великомасштабних державних рішень, засобу досягнення поставлених цілей, форми управління соціально-економічною діяльністю й територіальною організацією суспільства [23, с. 140-146]. На їхню ж думку, основні функції державної стратегії полягають у:

1. сприянні кращому розумінню ситуації сьогодення. До визначення стратегії наявна ситуація сприймається як хаос, криза або катастрофа. І тільки стратегія дає змогу оцінити реальні перспективи, визначитися в наявній ситуації та розрахувати ресурси, які забезпечать досягнення поставленої мети;

2. забезпеченні спадкоємності. Якщо існує справжня стратегія, то, незалежно від зміни президента або уряду, є гарантія того, що новий президент або голова уряду не почнуть заново «вигадувати велосипед»;

3. забезпеченні довіри до влади, якщо державна політика відповідає цілям, визначеним державною стратегією;

4. сприянні консолідації політичних сил, на яку можуть впевнено спиратися президент і уряд;

5. наданні можливості для визначення тактики;

6. накресленні орієнтирів та акцентування пріоритетів для короткострокових і середньострокових стратегій, які не повинні йти у розріз і суперечити державній політиці. Державна стратегія є єдиною підставою для формування державного бюджету, для розвитку приватного підприємництва, для закордонних інвесторів, сприяє підвищенню довіри з боку інших держав, яка спирається на публічно заявлену державну стратегію. Є очевидним, якщо держава має свою власну стратегію, то й інші держави повинні рахуватися з

нею. Якщо ж власної стратегії немає, тоді держава стає пасивним учасником стратегії іншої держави;

7. визначенні етапів просування до мети. Щороку або з іншою періодичністю в державі ставлять за мету розв'язання певних проблем, аналізують причини вирішення або невирішення проблем минулого року тощо. У цьому виявляється не просто динаміка будь-яких процесів. В ідеалі — це здатність суспільства, його еліти та політичного керівництва не зациклюватися на вирішенні одних і тих самих проблем, а прагнути досягнення поступової динаміки соціального руху [23].

З точки зору узагальненого підходу до проблеми, заслуговує на увагу підхід вітчизняних політологів В.Мейтуса та В.Мейтуса, які обґрунтовують наступне визначення:

1. Стратегію пов'язують з поняттям діяльності як сукупності дій в певному середовищі.

2. Характер дій, пов'язаних зі стратегією не може попередньо передбаченим, тобто дії не мають однозначно бажаного результату.

3. Стратегія обов'язково пов'язана із людською діяльністю, тому особливо важливо брати до уваги людський фактор в діях, направлених на рішення суспільних проблем.

4. Стратегія обов'язково пов'язана з необхідністю отримання бажаних результатів, досягнення певної мети, яку прийнято називати стратегічними цілями.

5. Стратегія – це засіб, який дозволяє ухвалювати рішення в незапланованих ситуаціях, результат яких є невідомим, і повинен проявитися в процесі виконання стратегічних дій.

За В.Тертичкою, стратегії – це виклад підходу до досягнення виконання завдання, це конкретний перебіг заходів, що їх вживатиме агенція для завершення завдань. Таким чином, стратегія покликана вказувати, яке конкретно завдання чи набір завдань досягатиметься, окреслювати завдання та розподіляти відповідальності [35, с. 15-27].

Підсумовуючи вищезазначене, політологи визначають стратегію як сукупність методів і засобів, які дозволяють досягнути цілі в не зовсім визначених змінюваних контекстах з урахуванням існуючого людського фактору [62, с. 120-163].

У літературі звертається увага на взаємозв'язок між динамікою суспільного розвитку і необхідністю визначення його загальної мети і конкретних цілей, тому що формування відповідних стратегій розвитку, що базуються на певних системах політичних, економічних, культурних цінностей» [29, с. 130-140]. Вибір стратегії розвитку значною мірою залежатиме від розуміння того, в чому полягатиме цей розвиток, а більш-менш конкретний зміст майбутньої стратегії чи програми навряд чи можна спрогнозувати з достатньою достовірністю [29].

Невід'ємною складовою стратегії є стратегічне планування. За А.Чендлером, основними рисами належного стратегічного планування є: далекоглядність, постановка мети, знаходження засобів для реалізації цілей, пряма взаємодія у розподілі ресурсів, першочергове право визначати цілі та засоби [200, с. 10-25].

У літературі переконливо доведено, що стратегічне планування не повинно заміняти інші види планування, а, навпаки, доповнювати їх, воно має допомогти у виявленні центральних проблем, що стоять перед суспільством або організацією на шляху до майбутнього [93, с. 45]. Практично, стратегічне планування – це процес постійного прийняття та коригування управлінського рішення в часі [9]. Стратегічне планування допомагає визначити, як оптимально використовувати людські та фінансові ресурси [9, с. 59-67].

На думку Р.Розенфельда, стратегічне планування – це систематичний процес, до допомогою якого органи влади (так само як і приватні компанії) прогнозують і планують свою майбутню діяльність, результатом цього процесу стає документ, який спрямовує владу і громадян на досягнення поставлених цілей [93, с. 12]. Стратегічне управління спирається на вміння

моделювати ситуацію, здатність аналізувати тенденції розвитку і на цьому ґрунті виявляти необхідність змін, розробляти власне стратегію змін, використовувати надійні методи, а також потребує від суб'єкта здатності втілювати стратегію в життя. Стратегічне бачення реальності дає змогу визначати реальний стан речей, а також сукупність можливостей, виявлених цим аналізом, динаміку й перспективи розвитку окремого об'єкта або сукупності явищ, що утворюють систему, а також фактори чи умови, що прискорюють або уповільнюють рух до визначеної мети. На підставі цих знань можна розробити варіанти рішень щодо впливу на розвиток ситуації в бажаному напрямі. Стратегічне планування нерозривно пов'язане з оцінюванням рішень, і разом вони є дуже важливими для аналізу державної політики як складові системної теорії суспільного розвитку [23].

Станом на сьогодні, тільки стратегічне управління адекватне змінам зовнішнього середовища, тому що в основі цього методу закладено орієнтацію на змінюване середовище, прогнозування його можливих змін. Саме зміни зовнішнього середовища, в тому числі і неочікувані, є передумовою до розробки методів стратегічного управління та основи їх використання. Поєднання стратегії з успішними спрямованими діями в її реалізації є основним засобом, що забезпечує не тільки виконання поставлених цілей, та власне саме існування інституції як одного із базових елементів сучасного суспільства [62, с. 120-164]. Європейський досвід багаторівневого управління продовжує демонструвати необхідність існування «власників» стратегій розвитку на кожному рівні. Європейська регіональна політика керується таким чином, щоб максимізувати вертикальну і горизонтальну інтеграцію. В рамках системи вертикального управління різні рівні загальноєвропейських, національних, регіональних та місцевих органів влади стимулюються за допомогою системи розробки планів і програм, яка розвивалася протягом багатьох років з метою обміну інформацією та руху в одному напрямку для забезпечення вигод на місцях. В рамках системи горизонтального управління, соціальні групи і громадські

організації беруть активну участь в цьому процесі і діяльності органів управління. Це означає, що у них також є можливість впливати на стратегію розвитку і формувати її в власних секторах та сферах [36].

Вища освіта завжди становила як економічний, так і неекономічний інтерес. Під економічними цілями розрізняють підготовку продуктивних фахівців визначених економікою професій, наукові дослідження як засіб винаходу нових технологій, продуктів, що сприятимуть підвищенню економіки. Водночас неекономічні цілі освіти полягають у формуванні культурних, моральних, громадянських, національних та інтелектуальних якостей [178, с. 27].

Освітня політика ЄС в цілому відповідає «на внутрішні та зовнішні виклики стосовно бачення організації, її місії, приписів, стратегії, способів ведення справ» [35, с. 15-27], так звані стратегічні проблеми. Наддержавна освітня стратегія ЄС – це система спільних «засобів, за допомогою яких відбувається свідомий рух до досягнення поставлених цілей» [183] Європейського Союзу. Це, з нашої точки зору, велике досягнення співтовариства – мати здатність формувати та здійснювати єдину стратегічну мету для розвитку одночасно 27 держав-членів (Див. Додаток Б.1).

Характерні особливості зазначеної стратегії ЄС активно обговорюються в літературі. А.Грін вважає, що «роль національних систем освіти зазнала змін, особливо у старіших розвинених націях-держав, а уряди не в змозі керувати освітою давніми методами» [135], згідно яких початковим завданням систем освіти було сприяти соціальній інтеграції та згуртованості, виробити нове уявлення про національне громадянство та ідентичність. Дж.Деланті наближує сутність суверенітету держави із «суверенітетом у питаннях національної освітньої політики і повну державну підтримку університету, котрий орієнтувався на націю державу» [112]. На його думку, університет забезпечував модерній нації-державі «моральну і духовну основу», а професори, як описував гумбольдтівську традицію Дж. Деланті, «видавав себе за речників нації» [129]. У випадку, якщо

«суверенітет держави вже приймають не як неподільний, а як спільний для неї та міжнародних агенцій, якщо держави вже більше не мають контролю над своїми територіями і якщо територіальні й політичні кордони стають дедалі більш проникними, дотримання основоположних принципів ліберальної демократії – самоврядування, демос, згода, представництво і народний суверенітет – стає безумовно проблематичним» [175, с. 268].

У літературі активно відпрацьовується гіпотеза: європеїзація і глобалізація мають ідентичні результати свого впливу на зміни в політиці членів Європейського Союзу, що знаходить свій прояв в конвергенції цих політик. На користь подібної тези висувається ціла низка аргументів. Дж. Олсен, зокрема, наголошує на тому, що європейські держави функціонують у спільному середовищі, що неухильно «гомогенізується». На його думку, відбувається процес заміщення «комунітаристської моралі» іншою – що базується на етиці ринкової конкуренції. «Комунітаристська мораль» – це уособлення національної солідарності. Національна солідарність передбачає, що соціальні блага, а освіта не є виключенням, мають розподілятися в межах певної спільності – національних держав, а не Європейського Союзу. Зміни на користь ринкової етики поступово розмивають фундамент зазначеної парадигми [182, с. 170-171]. Конкурентне середовище – результат «гомогенізуючого» впливу глобалізаційних процесів та «європеїзації» як реального виміру «інтернаціоналізації» [3, с. 464-470].

Практика переконливо доводить, що розробники освітньої політики в державах, які є членами Європейського Союзу, все ясніше усвідомлюють дію зазначених факторів. І тому, визначаючи стратегічні цілі, враховують поступову, але неухильну «гомогенізацію» Європейського Союзу. Цим самим розробники національної освітньої політики намагаються уникнути можливості ізоляції своїх держав від загальноєвропейського освітньо-політичного простору. Така поведінка є, за виразом Г.Ніва, уособленням дії «закону очікуваних результатів» [180, с. 30]» [3, с. 464-470].

Глобалізаційний процес, схоже, вражає традиційний інститут держави відразу на багатьох рівнях – від регіонального й піднаціонального до національного й наднаціонального [49, с. 77-99]. Саме глобалізація та її практики зводять нанівець плідність будь-яких дискусій про класичний світ суверенних націй-держав для розв'язання основних суверенних сучасних теоретичних завдань цих дисциплін (соціологія, політологія, політична філософія, політична економія) [49].

М.Квієк вбачає в сучасних змінах сфери освіти ЄС повну зміну її ролі, характеристик, змісту, завдання. На його думку, ЄС трактує освіту і навчання як індивідуальну діяльність, що більше не пов'язана із національними проектами, нове «навчальне суспільство» складатиметься із «(європейських) індивідів-учнів», які хочуть і можуть входити в окремі європейські нації та держави або виходити в них, вирішальною здібністю для всіх буде вміння «навчитися вчитися» [49]. Звідси і бере початок осьове поняття Болонського процесу інтеграції європейських систем вищої освіти – не зайнятість, а придатність до зайнятості, тобто наголос переноситься на відповідальність індивіда за знаходження роботи для себе, що кардинально дисонує із традиційною відповідальністю держави в цьому питанні, відповідно до кейнсіанської моделі соціального добробуту із «повною зайнятістю» [49].

Внаслідок такої зміни освітньої парадигми роз'яснюється причина пасивної ролі співтовариства у координуванні сфери. З одного боку, Європейський Союз наполягає на свободі, індивідуальності освітніх політик держав-членів, лише за допомогою єдиної стратегії підтримує їх потужності та контролює індивідуальні показники, чим самим, надає їм сил для модернізації, розвитку, поліпшення національних (регіональних) освітніх систем. З іншого, сприяє конкуренції між державами-членами, поєднуючи принцип конкуренції і співпраці задля підвищення можливостей кожного громадянина здобувати якісну ціложиттєву освіту, працевлаштуватись для підняття спільної економіки ЄС.

У той же час, аналізуючи Європейське співтовариство універсальної компетентності, діяльність якого охоплює всі сфери і напрями міждержавної інтеграції [56, с. 3-12], С. Афонцев констатує, що «розвиток механізмів глобального управління веде до скорочення кола питань, самостійно вирішуваних урядами національних держав, а змішаних і приватних – до зменшення кількості областей, де національні держави та їх представники в міжнародних організаціях можуть діяти без огляду на інтереси бізнесу і глобального громадянського суспільства» [5, с. 151-161]. Він наголошує на неправильності тлумачення явища «розмивання державного суверенітету» з точки зору економічного регулювання. На його думку, по мірі вдосконалення механізмів глобального управління скорочується лише автономія національних урядів у винесенні рішень, а узгодження інтересів і координація дій з іншими суб'єктами світової політики стають необхідними умовами ефективного економічного, соціального і політичного розвитку.

Як зазначалося раніше, визначенням та розробкою політичних стратегій Європейського Союзу займається владний трикутник (ЄК, ЄП, РЄС), Рада Європи. Загалом стратегія Європейського Союзу в сфері освіти на сучасному етапі розглядається в двох контекстах: широкому – в загальній стратегії «Європа-2020», вузькому – стратегії «Освіта та навчання - 2020».

Стратегія «Європа - 2020» (2010 р.) прийшла на заміну попередній – Лісабонській (2000 р.), яка через економічний спад ЄС була визначена неефективною, недостатньо адаптованою до реалій сучасності. На думку вітчизняного дослідника О.Дем'янчука, така ситуація має пояснення, адже «вибір мети, цілей і стратегій національного розвитку – це політичний процес, в ньому мало уваги приділяється теоретичним уявленням і прогнозам, оскільки новий етап розвитку настає з політичними, економічними чи/та соціальними змінами» [29, с. 130-140].

Сфера освіти у зазначеній директиві представлена завданнями: розумний розвиток економіки, опертої на знання та інновації, гармонійне зростання через зміцнення знань та інновацій, підвищення якості освіти,

зміцнення дослідницької діяльності, сприяння інноваціям та передачі знань по всьому співтовариству, повною мірою використовуючи сучасні інформаційні та комунікаційні технології, а також забезпечення перетворення інноваційних ідей в нові продукти та послуги, якість робочих місць та вирішення європейських і глобальних соціальних проблем. Згідно з стратегією, для досягнення успіху потрібно об'єднати сили підприємництва та фінансів, аби зосередити увагу на потребах користувачів і можливостях ринку [155]. Сім європейських «флагманських ініціатив» стратегії зосереджено на інноваціях, освіті, цифровому суспільстві, кліматі та енергетиці, мобільності та конкурентоспроможності, роботі і навичках, боротьбі з бідністю по відношенню до всеосяжного росту [185].

Загальна стратегія розвитку ЄС не є юридично обов'язковою для виконання, ЄС не може змусити держав-членів вносити зміни для досягнення цілей стратегій. Механізм виконання цієї стратегії вимагає кожен державу-член відвідувати перед Єврокомісією про власні способи виконання національних реформаційних програм. Оцінювання прогресу держав-членів доручено здійснювати Раді Європи.

Позначена відмінність процедур законотворення від вироблення стратегій розвитку ЄС підкреслює особливості внутрішньої політики ЄС, допомагає розрізнити владні повноваження інституцій співтовариства. Стратегія полягає у чіткому визначенні головного напрямку боротьби, засобів і шляхів, які ведуть до досягнення цілей, та є продуманою концепцією співвідношення у просторі й часі сил і засобів, котрі має держава або інший організований суб'єкт політики, та визначає основні етапи у досягненні головних цілей, усвідомлення специфіки кожного етапу, його переваг і недоліків [88, с. 639-640].

Серед сучасних дослідників освітньої політики ЄС є багато критиків стратегії «Європа - 2020». Наприклад, на думку Ф.Поше, в стратегії Єврокомісії білою плямою, яка була важким тягарем протягом усього

попереднього десятиліття, залишається питання про вихід із кризи, дефіцит фінансів, старіння націй, проблеми клімату та екології тощо [185].

Суб'єкти, які реалізують стратегію, мають реалістично підходити до основних цілей, рішень та напрямів на основі врахування об'єктивних можливостей їх постановки й досягнення; рахуватися із можливістю поразки при способах досягнення якого-небудь проміжного рубежу; мати запасні варіанти боротьби і вводити їх у дію в міру необхідності; визначати додаткові резерви і напрями діяльності при виникненні непередбачуваних труднощів [88, с. 639-640]. Прийняття рішень лежить між формуванням політики і її впровадженням, однак вони тісно переплетені, причому рішення впливають на впровадження [148, с. 204-205].

У літературі досить ґрунтовно доведено, що перш ніж буде ухвалено рішення щодо здійснення певної стратегії, мають бути зважені альтернативи. «Здійснення стратегії має сприяти досягненню визначеного завдання. Має бути очевидний зв'язок між вжитими заходами та досягнутими результатами. Слід оцінити альтернативні стратегії, на основі їх очікуваної вартості та вигоди для клієнтів агенції. Конкретну стратегію слід оцінювати на підставі їх очікуваної вартості та вигоди для клієнтів агенції. Конкретну стратегію слід оцінювати на підставі її позитивного чи негативного впливу на інші завдання. Стратегії мають оцінюватися на підставі того, чи має агенція повноваження та ресурси, необхідні для вжиття запропонованих заходів. Слід провести оцінювання здатності здійснити курс дій. Скільки часу потрібно для здійснення курсу дій» [35, с. 15-27].

Важливим етапом стратегічного планування є процес оцінювання результатів, часто його вважають вирішальним етапом у схемі зворотного зв'язку/постійного поліпшення. Дані про вимірювання наслідків, вимірювання виконання завдань і дослідження задоволення клієнтів дозволяють забезпечити основу для розробки альтернативних стратегій і перегляду системи планування та надання послуг [35, с. 15-27].

Беручи до уваги складну інституційну природу системи освітньої політики ЄС та націєтворчу роль, відносимо освіту ЄС до питань спільної компетенції держав-членів. Таким чином, встановлюємо, що загальна стратегія освітньої політики ЄС є спільною для всіх держав-членів, тобто здійснюється більшою або меншою мірою в усіх національних політиках. Освітня політика Європейського Союзу демонструє нову якість політики наднаціонального рівня, де це не просто сума політик її держав-членів, а результат постійного та тривалого аналізу, вивчень, порівнянь, узгоджень, переговорів, прийняття відповідних рішень та оцінювань результатів тощо.

Відповідальність за доведення окремої державної освітньої політики покладена на голову держави та міністерство освіти держави-члена. Роль ЄС в цьому процесі, на нашу думку, в загальному є установчою, регулятивною, допоміжною та контролюючою. Ці особливості політики ЄС прослідковуються у ряді документів засідань інституцій ЄС.

Проаналізувавши аналітичні звіти Єврокомісії, Європарламенту та Ради ЄС, Ради Європи, Світового банку та різних європейських організацій, які задіяні у виробленні та реалізації освітньої політики ЄС, ми прийшли до висновку, що загальна освітня стратегія полягає у наступних завданнях:

- ефективного інвестуванню задля забезпечення високої якості освіти, реалізації модернізації та реформування як закладення основи для довгострокового процвітання Європи, та забезпеченні громадян держав-членів ЄС потрібними навичками та компетенціями, що допоможуть знайти відповіді на заклики короткочасної економічної кризи;

- зміцнення можливостей ціложиттєвого навчання на усіх рівнях, в першу чергу, за рахунок поліпшення привабливості та актуальності професійної освіти та навчання, а також збільшення участі та актуальності освіти дорослих;

- своєчасному прийнятті актуальних рішень для молоді, які зустрічаються із труднощами працевлаштування, у зв'язку з кризовим станом;

- поліпшенні реагування систем освіти та підготовки до нових вимог і тенденцій з метою повного задоволення потреб ринку праці, а також соціальних та культурних викликів глобалізованого світу [123].

Загальною основою для співпраці держав-членів ЄС в сфері освітньої політики сьогодні є затверджений у 2009 р. план «Освіта та навчання - 2020» (ET 2020), який ґрунтується на попередній робочій програмі «Освіта та Навчання 2010» (ET 2010), та включає в себе офіційні документи трьох основних директивних органів ЄС – Європейської Комісії, Ради та Парламенту.

У ньому йдеться про загальні стратегічні цілі для держав-членів, у тому числі, набір принципів для досягнення цих цілей, а також загальні методи роботи з пріоритетними областями для кожного періодичного циклу робіт [121]. Наскрізна ідея плану полягає у підтримці держав-членів у подальшому розвитку їх освітніх та навчальних систем, таким чином, це уможливить реалізацію громадянами своїх потенціалів та забезпечення стійкого економічного процвітання та працевлаштування. У плані береться до уваги весь спектр систем освіти і навчання з ціложиттєвим навчанням, що охоплює всі рівні і контексти (включаючи неформальне і неофіційне навчання). З огляду на необхідність освітньої політики бути перспективною в силу свого характеру, багато сучасних рішень реалізуються в дії лише через десятиліття після ухвалення [184], освітня політика ЄС представлена чотирма довгостроковими стратегічними цілями в плані «Освіта та навчання 2020» (ET 2020): уможливити ціложиттєве навчання та мобільність; підвищення якості та ефективності освіти та підготовки кадрів; сприяння рівності, соціальній згуртованості та активній громадянській позиції; розвиток творчої та інноваційної діяльності, підприємницької діяльності на всіх рівнях освіти і професійної підготовки.

Для досягнення цілей плану слід дотримуватися: принципу реалізації європейського співробітництва в галузі освіти і підготовки кадрів та ціложиттєвого навчання, застосовуючи відкритий метод координації (ОМС);

європейське співробітництво в галузі освіти та професійної підготовки повинно бути міжсекторальним, а також прозорим, - задля залучення потрібний політик та зацікавлених учасників. Результати співробітництва мають бути поширюваними на постійній основі; наближення до Копенгагенського та Болонський процесу та більш плідного діалогу та співпраці з третіми державами та міжнародними організаціями; держави-члени ЄС повинні здійснити необхідні національні заходи для досягнення спільних стратегічних освітніх цілей, а також внести свій внесок у досягнення європейських показників.

Держави, що беруть участь в програмі, готують національні доповіді про хід роботи кожні два роки, на основі чого формується спільна доповідь Ради та Комісії. Ключовим елементом останніх доповідей був прогрес, досягнутий у створенні національної стратегії навчання впродовж життя. Держави-члени здійснюють контроль над виконанням завдань освітньої стратегії через щорічний узгоджений довідник показників і орієнтирів «Прогрес у досягненні цілей Лісабонської в галузі освіти та підготовки кадрів. Індикатори та показники» [72].

Висока якість дошкільної, початкової, середньої, вищої та професійної освіти і навчання мають основне значення для успіху Європі. У швидко змінюваному світі ціложиттєве навчання повинне бути пріоритетом, адже саме воно є ключем до зайнятості, економічного успіху та можливістю повною мірою брати участь в житті суспільства [72].

Єврокомісія вважає вигідним обмін досвідом між державами-членами ЄС. Освітня політика ЄС, незважаючи на відповідальність кожної держави-члену за свою власну систему освіти і навчання, спрямована на підтримку національних дій і допомогу у вирішенні спільних проблем, таких як: старіння суспільства, дефіцит робочої сили та глобальна конкуренція. На основі поставлених цілей сьогодні розробляються шляхи розв'язання проблем у пріоритетних областях різних рівнів освіти – дошкільної, шкільної, вищої, професійно-технічної освіти та освіти дорослих. До них

відносяться, наприклад, розширення можливостей для мобільності освіти або зміцнення партнерських відносин між освітою та навчальними закладами і суспільства в цілому. Інші дії є актуальними для всіх рівнів освіти, таких, як заохочення багатомовності, інновацій, творчості та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій [72].

Опорні точки до 2020 р.:

- не менше 95% дітей від чотирьох років до досягнення необхідного віку для обов'язкової початкової освіти повинні бути задіяні у дошкільній освіті;

- частка 15-річних громадян, недостатньою здібних до читання, математики та природничих наук, повинна бути менше 15%;

- частка тих, хто недовчився, повинна бути менше 10%;

- частка 30-34-літніх громадян з вищою освітою повинен бути не менше 40%;

- в середньому не менше 15% дорослого населення (вікова група 25-64 років) мають брати участь у програмах ціложиттєвого навчання [72].

Значний позитивний прогрес в показниках освітньої політики був досягнутий завдяки співпраці – зокрема, в національних реформах ціложиттєвого навчання, в модернізації вищої освіти та розробки спільних європейських інструментів підвищення якості освіти, прозорості виборів і кваліфікації та мобільності між державами [72].

Цільові показники освітньої політики ЄС піддаються регулярному моніторингу та звітності, в ЄС та на національному рівнях. Комісія організовує взаємне вивчення співпраці між державами-членами ЄС, зацікавлених в обміні передовим досвідом та спільної розробки національної політики та систем у конкретних областях.

Співробітництво в галузі освіти ЄС призвело до розвитку цілого довідкових матеріалів, аби допомогти дослідникам і підтримати національні освітні реформи. Рекомендації та загальні принципи були розроблені в області ключових компетенцій учнів, забезпечення якості вищої освіти та у

сфері професійної освіти та навчання, якості мобільності, перевірки неформального і неофіційного навчання, ціложиттєвого керівництва та визнання кваліфікацій за кордоном [72].

Стратегію сталого розвитку ЄС, вперше прийняту в м. Гетеборг у 2001 р. та перерозглянуту в 2006 і 2009 рр., що забезпечує основу для довгострокового бачення освітньої політики, в якій стійкість економічного зростання, соціальної згуртованості та захисту навколишнього середовища йдуть пліч-о-пліч, та яка підкреслює ключову роль освіти в якості попередньої умови для сприяння зміні поведінки та надання всім громадянам ключових компетенцій, необхідних для досягнення стійкого розвитку [121].

Звичайно, не всі держави-члени ЄС ведуть чітку зовнішню освітню політику, а зазвичай використовують найрізноманітніші стратегії. Науковці розділили їх на три групи:

1) Скоординовані або інтегровані стратегії у контексті зовнішнього співробітництва, які охоплюють сфери освіти (наприклад, Франція, Німеччина, Норвегія, Польща, Португалія, Великобританія). Вони вибрали стратегію, яка поєднує в собі більше однієї галузі політики. У більшості випадків вона включає в себе міжнародну освіту і навчання, розвиток політики.

2) Окремі, але пов'язані між собою, політики у контексті зовнішнього співробітництва в галузі освіти та подібних сферах політики, таких, як розвиток (наприклад, Іспанія, Данія, Естонія). Ці держави ухвалили окрему, але чітко визначену політику з наголосом на міжнародне співробітництво у сфері освіти та на роль освіти та навчання з метою розвитку.

3) Індивідуальні зовнішні освітні політики, які не обов'язково пов'язані з спільною зовнішньою політикою співробітництва (наприклад, Швеція, Фінляндія, Італія). Розробляють політику, втілюючи свої цілі та заходи, щодо зовнішнього співробітництва в галузі освіти та підготовки кадрів [156, с. 32].

У міжнародній співпраці галузі освітньої політики ЄС розрізняють: сфери, в яких держави-члени ЄС не в прямій конкуренції, а швидше в реалізації спільних цілей та інтересів; сфери, в яких висока частка держав-членів ЄС ще не має високорозвиненої стратегії інтернаціоналізації та / або інструментів; сфери, в яких поточна політика ЄС передбачає серйозне обґрунтування та мандат; сфери, в яких ЄС міг би надавати конкретну підтримку для певних груп держав-членів [156, с. 32].

Кожна національна система освіти має характеристики, які з одного боку, відрізняють її від іншої, з другого – спільні риси, що поєднують її іншою. Залежно від їх співвідношення, національні системи наближаються одна до одної або розходяться на відстані, обумовлені значенням цих характеристик [3, с. 464-470].

Практика творення освітньої політики ЄС доводить, що міжнародне співробітництво, попри побоювання держав-членів щодо скорочення їх національних суверенітетів через уніфікацію сфери освіти, додало вартості національним системам освіти через набуття різноманітності. В цьому ключі різноманітність в освіті розглядається не як бар'єр, а як сила, а стратегія освітньої політики ЄС полягає у створенні основи, яка спрямована на задоволення спільних освітніх проблем в глобалізованому середовищі, «залишаючи визначення змісту освіти на тих, хто краще підходить для його розробки, наприклад, школи, університети, національні влади, соціальні партнери або сфера приватних послуг» [156, с. 32].

З 2007 р. Європейська Комісія включила програму ціложиттєвого навчання до різних освітніх та навчальних ініціатив. Метою програми є забезпечення осіб на всіх етапах їх життя можливостями для навчання в Європі. Європейська Комісія відповідає за загальне здійснення програми, в той час як певні повноваження управління знаходяться в межах компетенції освіти, аудіовізуальних засобів та культури Виконавчого агентства (ЕАСЕА) і національних агентств державах-членах ЄС. «За нових умов на освіту було покладено завдання підготовки громадян, які б володіли необхідними

характеристиками для успішного функціонування у сучасному світі, адже швидкість змін призводить до того, що набуті індивідами знання та навички дуже швидко втрачають свою цінність. Для того, щоб ефективно конкурувати, необхідно постійно їх поновлювати. Це призвело до розгортання нової ідеології освіти. Йдеться про концепцію ціложиттєвої освіти, яка поступово перетворюється на своєрідну рамкову структуру розвитку освіти в Європі» [58, с. 24-38]. Стратегія ціложиттєвого навчання формує загальні рамки освітньої політики ЄС, адже поєднує у собі узгоджений сторонами набір пріоритетів та план перерозподілу ресурсів для цільових заходів [126].

Усі держави-члени ЄС визнають ціложиттєве навчання «від колиски до могили» ключовим фактором для розвитку, зростання робочих місць та соціальної інтеграції. Важливим аспектом в цьому є рівень участі 4-64-річних громадян в освіті та навчанні, яке щороку зростає майже у всіх державах ЄС [209]. Для реалізації програми багатьом державам-членам ЄС довелося реформувати навчальні програми, зокрема шкільні, але у той же час, досягнення поставлених завдань вимагає також актуалізації інноваційних підходів до викладання та навчання.

«Програма ціложиттєвого навчання: освіта та професійна підготовка для всіх» (The Lifelong Learning Programme: education and training opportunities for all) включає в себе чотири підпрограми, які фінансують проекти на різних рівнях освіти та професійної підготовки: «Коменського» (Comenius) для шкіл; «Ерасмус» (Erasmus) у сфері вищої освіти; «Леонардо да Вінчі» (Leonardo da Vinci) для професійної освіти та навчання; «Грундтвіг» (Grundtvig) для освіти дорослих. Інші проекти в сферах, які мають відношення до всіх рівнів освіти, такі як мова навчання, інформаційних та комунікаційних технологій, політики співпраці, поширення та використання результатів проекту фінансуються за рахунок «поперечної» частини Програми ціложиттєвого навчання. Крім того, програма включає в себе заходи «Жана Монне» (Jean Monnet), які стимулюють викладання, аналіз

та дискусії з питань європейської інтеграції, за участю вищих навчальних закладів по всьому світу [72].

Єврокомісія зазначає, що стратегія ціложиттєвого навчання має включати гнучкі та ефективні шляхи переходу між усіма системами та рівнями освіти та професійної підготовки для того, щоб уникнути тупиків; повинна будуватися на партнерських відносинах між усіма відповідними зацікавленими сторонами; повинна включати необхідні механізми реалізації поширення; повинна бути науково обґрунтованою. Роль національних стратегій ціложиттєвого навчання слід розглядати в більш широкому плані забезпечення сталого фінансування [146]. «Більшість держав ЄС (16 держав-членів) добилися прогресу у визначенні єдиної та всеосяжної стратегії; очевидної стратегії ціложиттєвої освіти, в якій викладені пріоритети національної політики, та схема взаємозв'язків різних сфер. Більшість з них включають комплексне бачення ціложиттєвої освіти, що охоплює всі види та рівні освіти та навчання; зосереджують увагу на деяких формальних системах освіти та навчання або на розробці конкретних етапів ціложиттєвого навчання» [111].

Згідно з Договором (Договір Європейського союзу (TEU) (Маастріхт) ЄС не може діяти безпосередньо на вищу освіту в державах-членах, а лише надавати необхідну підтримку сфері. Таким чином, «політичні пропозиції задля включення в стратегію освітньої політики ЄС мають пройти довгий шлях через інституції ЄС, відповідно до установлених процедур, як правило, починаючи з Єврокомісії, та, в разі вищої освіти, надходячи до міністрів освіти держав-членів Ради Європейського Союзу» [126].

В останні десятиліття вищі навчальні заклади всього світу зазнавали впливу комплексу чинників, але в першу чергу, економічних, що «поставило освіту в центр національних порядків денних конкурентоспроможності» [199, с. 64]. Цей вплив, на думку А.Сурсока, призвів до впровадження двох головних європейських освітніх політик – Болонського процесу та Лісабонської стратегії, у тому числі модернізації вузів, навантаження від

яких упало на національні освітні політики, що, головним чином, зачепило управління, автономію, фінансування, дослідницьку діяльність та зовнішнє забезпечення якості освіти. Ці фундаментальні зміни мали значний вплив на усю діяльність вищих навчальних закладів, партнерів та стейкхолдерів, в результаті чого все більше уваги суспільства було повернуто до стратегічного потенціалу та професіоналізму університетів [199, с. 64].

Крім того, нинішня економічна криза негативно вплинула на позицію освітньої політики держав-членів ЄС. Деякі з держав були змушені скоротити свій бюджет на освіті, в той час, коли попит на здобуття освіти та отримання додаткових кваліфікацій по-старому зростає. Це в поєднанні з зовнішнім тиском на державні кошти призвело до дискусії в деяких державах по різних питаннях: плати за навчання, вільного доступу до вищої освіти. На відміну від попередників, нові держави-члени ЄС мали доступ до певних потоків фінансування, наприклад, Європейських структурних фондів, Світового банку. Зростання участі держав-членів в освітній політиці призвело до певних змін форми і розмірів багатьох вищих систем освіти, наприклад, відбулося значне збільшення кількості університетів, переважно приватних, а також злиття або об'єднання існуючих [199].

М.Квієк звертає увагу на якісні показники європейської системи вищої освіти, так званої міцності чи привабливості, яка визначається поєднанням двох навчальних місій, а саме високим рівнем викладання та веденням передових досліджень, адекватного і більш диверсифікованого фінансування державних і приватних освітніх установ попри поширені фінансові труднощі у більшості європейських держав, більш диференційованими інститутами та більшою стратифікацією академічної професії [163].

Зосереджуючи увагу на різних контекстах привабливості європейської освітньої системи та діяльності її інститутів, з точки зору користі для студентів, вчених, ринку праці та економіки, М.Квієк визначає наступні вимоги сучасності:

1. Університети повинні бути привабливими та більш диференційованими задля задоволення різних потреб студентів, бути привабливими робочими місцями та надати привабливі можливості кар'єрного росту для вчених.

2. В умовах поточної реструктуризації державного сектору в багатьох державах Європи університети мають поважати національні академічні цінності, і в конкуренції з університетами світу мають залишатись відкритими для викладання та досліджень.

3. Привабливі навчальні програми повинні відповідати перетворенням на ринку праці та в економіці.

4. Щоб бути привабливою, європейська вища освіта повинна бути відмінною від вищої освіти в інших частинах земної кулі [207].

5. Під тиском сучасних змін, іншими словами, у період краху стабільності суспільства має відбуватися регулювання сучасної інституційної традиції. У цьому контексті університети мають витримувати паузу, щоб адаптуватися до мінливих соціально-економічних реалій.

6. З точки зору майбутнього, системи вищої освіти є досить актуальними ідеї щодо підвищення плати за навчання та студентських кредитів, академічного підприємництва, «академічного капіталізму» як шляху диверсифікації фінансування освітніх установ, поточного переформулювання європейської держави загального добробуту та європейської соціальної моделі і, нарешті щодо перерозглянутого Європейським Союзом соціального порядку денного і нових наднаціональних бачень вищої освіти [163].

Європейська система ключових компетенцій ціложиттєвого навчання ідентифікує компетенції, необхідні для особистої самореалізації, активного громадянства, соціальної інтеграції та працевлаштування в суспільстві знань: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетенція та базові знання в галузі науки і техніки; цифрові компетенції;

навчання для обізнаності; соціальні та цивільні компетенції; ініціативність та тяжіння до підприємництва; культурна обізнаність та реалізація [157].

Початкова освіта і навчання повинні підтримувати розвиток цих ключових компетенцій на рівні, що надає всім молодим людям – у тому числі, що знаходяться в несприятливому становищі – для подальшого навчання і трудового життя. Освіта та навчання дорослих має дати реальні можливості для всіх дорослих розвивати і оновлювати свої ключові компетенції протягом усього життя.

ЄС постійно намагається поліпшити якість системи вищої освіти та надати громадянам держав-членів та держав-сусідів більше можливостей. Програма ціложиттєвого навчання допоможе громадянам бути зайнятими і працевлаштованими та повною мірою брати участь у громадському житті суспільства у швидкозмінюваному світі. Європейським Союзом вже досягнуто значного прогресу у підтримці різних національних реформ та модернізації систем вищої освіти [168].

На думку А.Корбетт, освітня політика ЄС в широкому значенні представляє собою три сфери діяльності: політика ціложиттєвого навчання, програма ціложиттєвої освіти та політика ведення зовнішніх освітніх програм [126].

Останнім часом вчені та фахівці з планування звернули увагу на думку, що освіта – це процес, який свідомо чи несвідомо триває у тій чи іншій формі протягом усього життя. Для того, щоб цей процес мав користь, цілі та форми ціложиттєвої освіти мають бути адаптованими до потреб осіб на різних стадіях їх розвитку. В цьому контексті освіта розглядається як невід'ємна частина життя, а всі інститути суспільства з виховним потенціалом вважаються ресурсами для навчання [188].

ЄС є провідним наддержавним утворенням на теренах Європи, яке визначає не лише стратегію розвитку держав-членів, а й усього європейського континенту, орієнтуючись на ідеї економічної та соціальної інтеграції [58, с. 10].

Станом на сьогодні, визначено, що внесок інституцій ЄС та держав-членів у процес спільної політики є складним, мінливим і часто невизначеним, а розподіл політичної відповідальності (обов'язків) між державами-членами залишається нечітким. Не дивлячись на те, що збалансування повноважень у деяких сферах політики є справою ЄС, а в інших – держав-членів, існують суттєві відмінності у збалансуванні обов'язків щодо різних проблем у межах цих сфер. Крім того, існує зовсім небагато формальних правил стосовно того, як ці обов'язки мають бути розподілені [173, с. 500]. На думку І.Грицяка, це, у свою чергу, зумовлює використання різних методів управління, залежно від політики і різних інституційних процесів [26, с. 165-172].

3.2. Реалізація освітньої стратегії ЄС

У стратегічному управлінні виділяють дві фази: період стратегічного планування та період реалізації стратегії. Процес реалізації стратегії спрямований на:

1. Розвиток організаційної структури та її пристосування до обраної стратегії;
2. Збереження або запровадження нових функцій, що є необхідними для належної роботи організації з метою успішної реалізації нею обраної стратегії;
3. Проведення моніторингу ефективності реалізації окремих етапів процесу впровадження стратегії [9, с. 59-67].

Більшою мірою процес реалізації будь-якої стратегії Європейського Союзу відбувається шляхом застосування відкритого методу координування (Open Method of Coordination, ОМС), особливого «навчального типу управління, характерного для європейської практики кооперації в сфері освіти різних рівнів: від міжінституційного до міждержавного» [56, с. 128],

«способу забезпечення найкращих практик і найбільшого зближення з метою досягнення основних цілей Європейського Союзу» [166, с. 37-40].

Відкритий метод є гнучким інструментом, що дозволяє, з одного боку, координувати діяльність держав-членів на європейському рівні, а з іншого – враховувати інтереси національних політико-адміністративних систем. У такий спосіб забезпечується впровадження певного ступеня безперервності між заходами національних систем державного управління та заходами інституційної системи Європейського Союзу. Саме з цієї причини його називають «відкритим» методом координації [26, с. 165-172].

Він передбачає рекомендації та критерії реалізації, індикатори прогресу, багаторівневий моніторинг, обмін найкращими практиками і навчання, реалізацію в рамках національної політики і законодавства, які здійснюються не через авторитет закону чи ієрархію влади, а завдяки таким інструментам, як моніторинг, взаємоаналіз, пошук та обмін найкращими здобутками та напрацюваннями [57, с. 128] з метою «сприяти координації на політичному рівні, полегшення процесів навчання зверху вниз і знизу вгору, розвитку навчання через співпрацю та навчання задля підвищення конкурентноздатності» [187].

У застосуванні відкритого методу координації в сфері освітньої політики Європейського Союзу через його повну децентралізованість задіюють усе співтовариство, держави-члени, регіональні та локальні рівні, соціальних партнерів та громадянське суспільство, дотримуючись принципу субсидіарності [57, с. 128]. Таким чином, співпраця усіх акторів освітньої політики держав-членів Європейського Союзу дає змогу обмінятися власним досвідом, навчатись чужим методам та інструментам здійснення стратегій, адаптувати свої національні системи, щоб наблизитися до погоджених із ЄС цілей.

Окрім того, відкритий метод координації має два ступені впровадження, так звані «обмежене навчання» (*thin learning*) та «глибокого навчання» (*thick learning*), які дають державам-членам вибір, якою мірою

вони реалізовуватимуть загальну освітню стратегію. Перший випадок передбачає досягнення цілей Європейського Союзу без кардинальних змін національної парадигми переваг. Другий позначає готовність держави-члену внести зміни до власної національної системи задля наближення до передових критеріїв Європейського Союзу. Відкритий метод координації полягає у принципах, таких як волюнтаризм, субсидіарність, гнучкість, участь, політика інтеграції, а також багаторівнева інтеграція.

Слід зазначити, що сфери, в яких відкритий метод координації використовується як робочий метод, поділяються на три групи [116]. Перша група включає сфери, в яких відкритий метод координації застосовується як базовий метод на основі договору та висновків Європейської Ради, серед них: економічна політика, європейська стратегія зайнятості, політика соціальної згуртованості, пенсійна політика, політика в сфері досліджень, інновацій та інформаційного суспільства. До другої групи відносять сфери, в яких, попри політичний намір застосовувати метод, застосування інструментів на практиці є достатньо обмеженим, наприклад, освітня політика, політика захисту навколишнього середовища, міграційна політика та охорона здоров'я. Третя група представлена сферою прямого оподаткування як така, що «ненавмисно» застосовує метод [187].

Важливо виокремити два фактори, які визначають успіх відкритого методу координації у сфері освіти. По-перше, він є не політизованим процесом, цим самим дозволяє державам-членам шукати істину, а не боротися за владу. По-друге, процес навчання між рівнями в сфері освіти, особливо в сферах професійної та вищої освіти, йде достатньо інтенсивно, що пов'язано з особливим характером сфери освіти, так і з високим рівнем інституалізації, тому важливим фактором успіху є наявність структур, забезпечуючих багаторівневу координацію [57, с. 128].

У загальному контексті науки про політику процес формування та впровадження освітньої політики має циклічний вигляд [89]. На нашу думку, освітня політика Європейського Союзу використовує так звану процесуальну

модель політики, для якої більшою мірою характерний послідовний перехід від одного етапу розробки політики до іншого, а саме: встановлення порядку денного, розробка альтернатив політики, ухвалення політики, впровадження і оцінювання.

Відповідно до типологізації Р.Розенфельда, поряд із теорією груп, теорією еліт, раціонально-вичерпною моделлю, інкременталізмом [93, с. 12-24], зазначена модель політики більше підходить Європейському Союзу як наднаціональному об'єднанню через ряд притаманних лише йому особливостей. Встановлення порядку денного відбувається шляхом загальних засідань, переговорів представників усіх двадцяти семи членів співтовариства. Процес розробки альтернатив політики дозволяє провести експертну, аналітичну розвідку усіх варіантів наслідків можливої неефективності запланованого стратегічного плану, результати якої допомагають удосконалити завдання порядку денного. Після спільного ухвалення політики настає етап впровадження політики, який, із урахуванням потужностей Європейського Союзу, є досить складним процесом. Повноту процесуальної моделі політики гарантує етап оцінювання, яке забезпечує процес аналізами результатів політичної діяльності.

Процес цілепокладання обумовлюється ідеологією Європейського Союзу та враховує суспільні цінності держав-членів, в той час, як вибір засобів реалізації цілей відбувається в межах правового поля [58, с. 56].

На основі стратегічного контексту було визначено основні пріоритети освітньої політики Європейського Союзу для реалізації:

1. Розробка стратегії ціложиттєвого навчання та мобільності.
2. Заохочення співробітництва між освітою, професійною підготовкою та ринком роботи.
3. Підтримка початкової та ціложиттєвої підготовки викладачів, керівників навчальних закладів.
4. Заохочення придбання ключових компетенцій в системі освіти та навчання.

5. Сприяння соціальній рівності та гендерному включенню в освіті та професійній підготовці, в тому числі інтеграції мігрантів і циганів [167].

Розуміння цілей ціложиттєвої освіти має важливе значення, а саме – основу ідей «навчитися вчитися» та «суспільство, що вчиться». З одного боку, перша містить в собі цілі навчитися мислити, стати продуктивним громадянином, навчитися діяти і реагувати в якості повноправного члена суспільства, хоча цю ідею потрібно розуміти значно глибше. Друга включає в себе процес самопізнання і досягнення усвідомлення нашої можливості, а також власних недоліків особистості [176, с. 2-8].

Таким чином, «динаміка розвитку освітньої політики Європейського Союзу дозволяє зробити висновок, що процес «всестороннього навчання та впливу через навчання» на рівні співтовариства дійсно проходить. Спостерігається зближення на рівні дискурсу, сформовано спільну мову комунікації, вироблене загальне розуміння основних механізмів та інструментів. Очевидно, є всі підстави говорити, що досягнуто когнітивне зближення відносно фундаментальних принципів і цінностей, що знайшло відображення в програмі по реалізації цілей розвитку в сфері освіти та професійної підготовки в Європі» [10].

Традиційно процес реалізації освітніх стратегічних планів Європейського Союзу взаємопов'язаний із визначенням ключових компетентностей в «опертому на знання суспільстві» та їх впровадженням. Проголошення Європейським Союзом у 2006 році ключових компетентностей як необхідних характеристик громадян суспільства знань стало заключним акордом у тривалому пошуку держав-членів Європейського Союзу та усією міжнародною спільнотою сенсу компетентностей і її місій в освіті [57, с. 128].

У такому світлі компетенція інтерпретується як здатність успішно реагувати на складні вимоги (ситуації) або здійснювати діяльність або виконувати завдання. Це функціональне (орієнтоване на попит) визначення необхідно було розширити розумінням компетенцій як внутрішніх

ментальних структур здібностей, можливостей і співвідношень, властивих індивідууму. Відтак, кожна компетенція передає комбінацію взаємопов'язаних пізнавальних і практичних навичок, знань (включаючи мовчазне знання), мотивів, цінностей та етики, відносин, емоцій та інших соціальних і поведінкових компонентів, які разом можуть бути мобілізовані для ефективної дії в конкретному контексті [10].

Відповідно, ключова компетенція визначається як компетенція, яка дозволяє індивідам ефективно брати участь в безлічі контекстів чи соціальних областей, сприяє повній життєвій реалізації індивідів, а також розвитку добре функціонуючого суспільства (тобто веде до важливих особистісних і соціальних результатів) [10].

Окрім того, знання, навички та здібності європейської робочої сили є основним фактором інновацій, продуктивності та конкурентоспроможності Європейського Союзу. Із зростанням інтернаціоналізації, швидким темпом змін, впровадженням нових технологій ціложиттєвого навчання європейці повинні не тільки зберегти свої конкретні навички, пов'язані з поточною роботою, але і оволодіти загальними компетенціями, які дозволять їм адаптуватися до всіх змін. Саме тому Рада і Європейський Парламент прийняли у 2006 р. «Європейську систему ключових компетенцій ціложиттєвого навчання». Ця система визначає основні позиції, які потрібно опанувати для самореалізації кожної особистості, соціальної інтеграції, активної громадської позиції та можливості працевлаштування у основаній на знаннях економіці Європейського Союзу. Держави-члени мають створити умови для реалізації їх у своїх освітніх системах, звітувати про свої досягнення та ділитися досвідом [202].

Європейська система ключових компетенцій Програми ціложиттєвого навчання та загалом усієї освітньої політики Європейського Союзу, яка описує вісім ключових компетенцій, виявилася цінним інструментом для європейського співробітництва у галузі освіти і навчання, як в якості точки відліку для національних реформ навчальних програм та навчання, так і для

школярів та дорослих [119]. До неї входять наступні позиції: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетентність та базові компетенції у галузі науки та техніки; цифрова обчислювальна компетентність; уміння вчитися; соціальна компетентність і громадянська компетентність; ініціативність та підприємливість; культурна освіченість та виразність [202].

Згідно даних інформаційного ресурсу Знаннєвої системи для ціложиттєвого навчання (The Knowledge System for Lifelong Learning, KSLLL), у рамках співпраці був досягнутий значний прогрес, зокрема у підтримці національних реформ по ціложиттєвому навчанню, модернізації та розвитку загальноєвропейських інструментів, що сприяють якості, прозорості та мобільності [161]. Роль вказаного ресурсу полягає у забезпеченні доступу до трьох основних типів національних освітніх доповідей: резюме про стан систем освіти у Європі, звітів по впровадженню реформ (Еврідіка), стратегічних документів про виконання робочої програми «Освіта та навчання».

На думку Л. Бранде, завдання реалізації компетенцій лежить у основі шести головних стратегічних програм Європейського Союзу [165].

1. Міжнародна міждисциплінарна програма «Визначення та вибір компетенцій: теоретичні та концептуальні основи» (Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations - DeSeCo) Організації економічної співпраці та розвитку ОЕСР.

2. «Партнерство заради навичок 21 століття» (Partnership for 21st century skills).

3. «Оцінка і тестування навичок 21 століття» (Assessing and Testing 21st century skills).

4. «Ключові компетенції для ціложиттєвого навчання Європейського Союзу (EU key competencies for LLL).

5. «Нові навички для нових робочих місць Європейського Союзу» (EU New Skills for New Jobs).

6. Програма «Європа 2020» (Europe 2020) [165].

Міжнародний напрям освітньої політики Європейського Союзу репрезентують зовнішні програми, зосереджені зокрема, на вищій освіті через її важливість у розвитку сучасного суспільства та ключову роль у соціальному, культурному та економічному розвитку. Міжнародні освітні програми Європейської Комісії включають в себе:

- «Erasmus Mundus» - підвищення якості вищої освіти шляхом надання стипендій та поширення академічної співпраці в усьому світі;

- Співпраця з промислово розвиненими державами – підвищення якості вищої освіти та професійної підготовки, в основному, за рахунок спільних освітніх програм;

- «Жан Монне» - заохочення викладання та наукових досліджень з питань європейської інтеграції;

- «Темпус» - створення співпраці між Європейським Союзом та сусідніми регіонами;

- «Edulink» - створення потенціалу та регіональної інтеграції в галузі вищої освіти у регіонах Африки, Карибського басейну та Тихого океану;

- «Альфа» - підтримка співпраці між вищими навчальними закладами в Європейському Союзі та Латинській Америці [72].

М.Ларіонова визначає сім категорій європейських освітніх програм за способом їх реалізації: трансатлантичні програми; регіональні програми; транснаціональні багатосторонні програми; багатосторонні програми, націлені на розвиток мобільності в глобальному просторі; двосторонні програми; національні програми; інституціональні програми [57, с. 128-210].

Заслуговують окремої уваги висновки М.Ларіонової щодо досягнень освітніх програм, які уможливають ефективне партнерство та загальний розвиток сфери освіти Європейського Союзу.

1. Комплексні проекти розвитку багатостороннього або двостороннього партнерства.

2. Створення спільних освітніх програм і програм подвійних дипломів.

3. Створення нових інноваційних програм університетів з бізнес-партнерами, промисловістю, другими соціальним партнерами.

4. Реформування управління та реалізації структурних реформ в освіті. Ці схеми забезпечують системний ефект і переваги для немобільних категорій студентів та викладачів.

5. Роботу тематичних мереж, мережеву взаємодію експертів, інститутів та організацій вищої освіти, транснаціональних дослідницьких груп. Даний підхід забезпечує системний ефект, сприяє формуванню глобального/регіонального експертного співтовариства, що розділяє загальну ідеологію та культуру, забезпечує вироблення загальної метамови, загального розуміння змісту освіти та її результатів.

6. Підтримку центрів вдосконалення і активних на загальноєвропейському рівні структур, підтримка розвитку спеціальної діяльності в сфері освіти та професійної підготовки.

7. Підтримку мережі інформаційних центрів (ENIC, NARIC, Eurydice), діяльність яких забезпечує реалізацію програм, а також моніторинг результатів та ефективності їх діяльності.

8. Діяльність спеціальних структур, які забезпечують методичну та експертну підтримку реалізації програм співтовариства по розвитку освіти та професійної підготовки, наприклад, Європейський центр по розвитку професійної підготовки та Європейський фонд розвитку.

9. Вивчення та викладання іноземних мов, методичні розробки та курси, методології оцінки рівня мовної компетенції – визначені обов'язковим, підтримуючим всі інші напрямки співпраці, засобом, який є запорукою ефективності інших форм кооперації, просування мов держав-членів, збереження лінгвістичної різноманітності.

10. Просування та впровадження сучасних технологій, обмін досвідом в освітніх програмах та управлінні освітою.

11. Вивчення досвіду інститутів освіти держав-партнерів. Ознайомчі програми для студентів та викладачів, а також адміністраторів освіти, з

метою обміну досвідом і вивчення систем освіти, програм університетів держав-учасниць.

12. Спеціальні програми для викладачів, включаючи стажування, курси підвищення кваліфікації, літні школи [57, с. 128-210].

Програми підтримки міжуніверситетських партнерств і мобільності визнані ефективним інструментом реалізації політики Європейського Союзу у сфері освіти та професійної підготовки, суть яких полягає в розповсюдженні досвіду у державах-членах ЄС та інших учасників Болонського процесу. Обов'язковим компонентом і фактором успіху освітніх програм визнано принцип мобільності, який має забезпечити формування загального освітнього простору та мобільність людського капіталу.

У контексті модернізації як однієї із цілей освітньої стратегії Болонський та Лісабонський процеси, взаємно доповнивши один одного, задали її стандарти, що і стали законною основою для багатьох інших процесів і програм у сфері інтеграції освіти [11, с. 15-18]. Ці програми закріплюють ще один принцип, характерний виключно для мережевої системи, – принцип мобільності [6, с. 63-71]. Освітні програми спрямовані на різні рівні поширення – університетський, шкільний, професійний. Всі вони здійснюються за ініціативою Європарламенту і за згодою із Європейської Ради. Європейська Комісія, представлена комісаром з питань освіти, культури, професійної підготовки і багатомовності, активно підтримує та контролює їх реалізацію, а також готує звітність для Європарламенту та Ради міністрів про реалізацію рекомендацій Ради. Частина освітніх програм діє в рамках співтовариства, інша – за його межами, при цьому, не лише на території держав-членів на вступ в ЄС чи прикордонних до них держав, а також і потенціальних партнерів ЄС [6, с. 63-71].

Таким чином, слід виокремити ще одну особливість освітньої стратегії ЄС. Внутрішні освітні програми ЄС діють в рамках співтовариства та націлені на вдосконалення власного європейського освітнього середовища, в той час, коли програми, діючі за межами ЄС, націлені на залучення в нього

талановитих спеціалістів з усього світу, а також популяризації європейських стандартів навчання [6].

Реалізація стратегічних установок Європейського Союзу найчастіше відбувається групами, так званими «кластерами» держав-членів, зацікавлених у конкретних темах або групами експертів Європейської Комісії.

На сучасному етапі реалізації освітньої стратегії Європейського Союзу – Програми ціложиттєвої освіти – існують поточні групи та кластери по взаємному вивченню тем:

1. кластер з модернізації вищої освіти;
2. кластер викладачів та тренерів (в тому числі, викладачів і тренерів професійної освіти та навчання);
3. кластер по ефективному використанню ресурсів;
4. кластер з математики, науки і технології;
5. кластер з доступу до соціальної інтеграції Програми ціложиттєвого навчання;
6. кластер по ключовим компетенціям;
7. кластер з питань інформації та комунікаційних технологій;
8. кластер по визнанню результатів навчання;
9. робоча група з плану дій навчання дорослих;
10. Європейська мережа управління ціложиттєвою політикою [145].

Працюючи разом держави-члени можуть багато чому навчитися одна в одній. Комісія організовує взаємну діяльність між державами-членами Європейського Союзу, зацікавленими у спільній розробці національної освітньої політики та систем у конкретних сферах освіти.

У будь-якому випадку, освітня політика Європейського Союзу є дійсно складним, але, в той же час, логічним механізмом. На рівні співтовариства спільна освітня стратегія ЄС є загальнообов'язковою для кожної держави-члену, а на світовому рівні має своїх конкурентів – потужні держави, такі як

США та Китай, так і стейкхолдерів – Світовий банк, різні транснаціональні програми.

В освітній політиці Європейського Союзу забезпечують зв'язок сфери із суспільством, долають проблему відірваності від реалій, наближують зміст політики до умов її реалізації, роблять процес вироблення політики більш прозорим та ефективним – стейкхолдери, участь та різноманітні консультації громадян яких сьогодні є ключовим елементом у політиці прийняття рішень освітньої політики Європейського Союзу, та визначаються як основний показник ефективного управління [184] (Див. Додаток Б.2).

Одночасно з послабленням значення політичних кордонів рух вищої освіти набирає обертів завдяки так званому явищу «освіта без кордонів», розповсюдженні різних нових провайдерів вищої освіти. До них відносять: університетські програми, що пропонуються різними освітніми секторами (наприклад, коледжами і технічними інститутами), корпоративні університети (у тому числі роботодавцями державного сектора), приватні комерційні університети, ЗМІ та видавничий бізнес, освітні брокери, регіональні та міжнародні консорціуми університетів, віртуальні університети та інші форми транснаціональної вищої освіти [179].

Особливий вплив на освітню стратегію має взаємодія Європейського Союзу із Світовим банком. Ця інституція, її діяльність – «унікальне явище в світовій освітній політиці», витрачаючи на свої програми від 2-х до 3-х млрд. доларів щорічно, він є «найбільшим джерелом ресурсів в сфері міжнародної освіти» [139, с. 315], а його діяльність охоплює більш як 100 держав у шести регіонах світу» [4, с. 5-20]. Відносно іншої наднаціональної інституції, а саме – Європейського Союзу, Світовий банк має власну освітню стратегію розвитку, яка значною мірою впливає на освітню сферу співтовариства.

Діючий в складі Світового банку освітній департамент дбає про підвищення освітнього рівня населення бідних держав як однієї із головних умов вирішення існуючих соціально-економічних проблем, зокрема, подолання безробіття та підготовки кваліфікованої робочої сили, насамперед,

для транснаціональних компаній як потенційних інвесторів [4, с. 5-20]. Політична вага освітньої стратегії Світового банку є досить великою, являє собою програмний документ під назвою «Оновлена стратегія розвитку освіти» (Education Sector Strategy Update) [143], «метою якого було, зокрема, внесення певних корективів в існуючу стратегію в галузі освіти, що була визначена у 1999 р.» [4, с. 244-246]. Вона стала результатом спільної роботи студентів, викладачів, дослідників, загального громадянського суспільства та консультацій ділових кіл з урядами, партнерами по розвитку з більш ніж 100 держав.

Основне спрямування освітньої стратегії на найближчих десять років – це надання допомоги державам-клієнтам максимізувати вплив освіти на економічне зростання та скорочення бідності шляхом надання підтримки для досягнення «Освіти для всіх» та «Цілей розвитку тисячоліття». «Цілі розвитку тисячоліття» були прийняті у 2000 р. на саміті Організації Об'єднаних Націй світових лідерів в історії. Заключну декларацію підписали 189 держав, поставлені цілі спрямовували зусилля практично всіх організацій, що працюють в галузі розвитку, та були прийняті в якості основи для виміру прогресу в галузі розвитку, тим самим на порядок денний міжнародного співробітництва було взято питання скорочення бідності в світі [80].

Освіта для всіх (Education for All (EFA)) є міжнародною ініціативою, вперше висунутою в м.Джомтєн (Таїланд) у 1990 р., яка покликана принести вигоду від освіти «кожному громадянину в кожному суспільстві». Задля реалізації поставленої мети, широка коаліція національних урядів, групи громадянського суспільства та агентства з розвитку, таких як ЮНЕСКО та Світовий банк визначила шість конкретних завдань для освітньої політики:

- розширити та вдосконалити комплексні заходи по догляду та вихованню найбільш вразливих і знедолених дітей;

- переконатися, що до 2015 р. всі діти, особливо дівчатка, які живуть у важких умовах, та особи, які належать до етнічних меншин, мали доступ до повної, вільної, та обов'язкової початкової освіти належної якості;

- переконатися, що освітні потреби всіх молодих та дорослих людей задовольняються на основі рівного доступу до відповідних програм навчання дітей та придбання необхідних життєвих навичок;

- досягнути 50 відсотків поліпшення грамотності дорослих до 2015 р., особливо для жінок, та рівного доступу до базової та ціложиттєвої освіти для всіх дорослих;

- усунути гендерні відмінності у початковій та середній освіті до 2005 р. та досягнути гендерної рівності у сфері освіти до 2015 р., приділяючи особливу увагу наданню дівчаткам повного та рівного доступу до високоякісної базової освіти;

- поліпшити всі аспекти якості освіти та забезпечення гарної успішності для всіх задля досягнення достатнього рівня грамотності, знань з математики та володіння найважливішими життєвими навичками [80].

Таким чином, пріоритетами освітньої політики Світового банку протягом наступного десятиліття буде, по-перше, зміцнення потенціалу системи освіти для досягнення цілей навчання, по-друге, внесення вкладу в побудову високоякісної глобальної освітньої бази знань. Нова освітня стратегія підтверджує прихильність Банку до освіти через оперативну, фінансову та технічну допомогу державам-партнерам у досягненні національних цілей в галузі розвитку, роблячи їх системи освіти більш ефективними [168].

Пріоритети: зміцнення системи освіти та будівництво високоякісної бази знань на підтримку освітніх реформ.

Світовий банк вбачає створення нових стратегій освітньої політики для подолання глобальних демографічних та технологічних чинників сьогодення. Перші полягають у зниженні показників народжуваності, соціального забезпечення потреб громадян, в урбанізації концентрації населення в містах,

які вимагають від сучасності знизити витрати на здобуття освіти та підвищення її якості. До других потрапляють неймовірні досягнення в галузі інформації та комунікаційних технологій, які дають змогу зробити освіту більш мобільною, широко розповсюдженою, поліпшити систему управління освітою та підвищити ефективність систем освіти, а також визнає бажання багатьох держав збільшити їх конкурентоспроможність шляхом створення більш кваліфікованої і гнучкої робочої сили, у зв'язку із приголомшливим зростанням середнього класу [168].

З одного боку, погоджуємось із думкою зарубіжної дослідниці А.Леманн, що основними функціями Європейського Союзу в галузі освіти є координація між державами, підтримка кожної окремої національної політики, сприяння міжнаціональній мобільності [169], з іншого, підтверджуємо зацікавленість Європейського Союзу впливати на національні освітні політики через стейкхолдерів. На підтвердження нашого висновку, згадаємо, що у рамках своїх повноважень Європейська Комісія заснувала щорічний Форум стейкхолдерів сфери європейської співпраці в освіті та навчанні. По результатах його проведення виходить звітна доповідь з набором ключових повідомлень.

Офіційно про актуальність свого функціонування Форум заявляє наступне: «На загальному євросоюзівському рівні стейкхолдери беруть участь у освітній політиці на основі партнерства між формальною та неформальною освітою, підготовки кадрів, бізнесу, в той час, коли на регіональному та місцевому рівнях – залучення стейкхолдерів пов'язане із соціальною зайнятістю та працевлаштуванням. Тому головною ціллю співпраці визначено подальше налагодження кооперації між регіонами задля розвитку та реалізації стратегії ціложиттєвого навчання» [184].

Заходи загальноєвропейського рівня щодо поліпшення результатів та подолання невирішених проблем зараз досить загострені. Завдання модернізації та зміцнення освітньої сфери відноситься до компетенції

держав-членів, європейських інституцій, а також до різних стейкхолдерів (бізнесу, університетів, студентів) [113].

Одним із найважливіших стейкхолдерів освітньої політики Європейського Союзу є Ради з питань освіти в Європейському Союзі – це регіональні чи національні органи, які надають регіональним чи національним міністрам, урядам, парламентам рекомендації у питаннях інновацій освітньої політики. Це один із найважливіших офіційних органів прийняття рішень, дієвий та ефективний спосіб залучення і участі стейкхолдерів. У Європейському Союзі існує Мережа національних та регіональних рад з питань освіти (European Network of Education Councils, EUNEC), визнана партнером європейської освітньої політики у процесі прийняття рішень.

Ради з питань освіти відіграють важливу роль сполучної ланки між регіональною, національною і міжнародною освітніми політиками. З цієї точки зору, вони можуть підсилити процес створення загальноєвропейського освітнього простору, а також можуть дати поштовх до розвитку талантів кожного громадянина, в дусі нових програм Європейського Союзу «Європа - 2020» та «Освіта та навчання - 2020». До складу Ради з питань освіти в державах-членах Європейського Союзу входять фахівці, експерти та громадські представники. Рада визнана урядом як консультативний орган. Ради позбавлені очевидних панувань у формі членства соціальних чи політичних угруповувань, метою їх діяльності є надання консультативної, інструментальної, концептуальної допомоги у визначенні порядку денного освітньої політики [184].

До стейкхолдерів освітньої політики Європейського Союзу відносимо також Європейську асоціацію університетів (The European University Association, EUA), що є найбільшою європейською університетською асоціацією, що об'єднує понад 800 вищих навчальних закладів у 46 державах Європи. Асоціація є однією з ключових інституцій, що скеровує та реалізує завдання Болонського процесу в державах Європи, а також виконує завдання

оцінки якості європейської вищої освіти. По результатах роботи випускає звіти «тенденцій» з найважливішою інформацією, які сприяють розумінню подій в галузі вищої освіти Європи.

Своєю місією Асоціація вважає за допомогою експертного центру вищої освіти: підтримувати університети у просуванні освітньої стратегії задля внесення вкладу у майбутній розвиток суспільства знань Європи; проганду пропозицій університетів-членів Асоціації особам, які ухвалюють рішення на всіх рівнях освітньої політики; отримання знань і досвіду у процесі підготовки проектів, що увійдуть у основу освітньої політики; зміцнення управління, керівництва, лідерства університетів через обмін досвідом, проведення спільних заходів, спрямованих на взаємне навчання; розвиток партнерських відносин у сфері вищої освіти та досліджень між Європою та рештою світу задля зміцнення високого статусу європейських університетів у глобальному контексті [73].

Роль консультативного члену у Болонському процесі відіграє інший стейкхолдер - Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури, скорочено ЮНЕСКО (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) - це міжнародна організація, спеціалізована установа Організації Об'єднаних Націй, яка за умови співпраці своїх членів-держав у галузі освіти, науки, культури сприяє ліквідації неписьменності, підготовці національних кадрів, розвиткові національної культури, охороні пам'яток культури тощо. ЮНЕСКО функціонує сьогодні як лабораторія ідей та нормотворчої функції. Організація надає підтримку урядам і установам у всьому світі в будівництві потенціалу та розробці освітньої політики та стратегії. Сфери діяльності ЮНЕСКО-СЕПЕС орієнтовані, насамперед, на вищу освіту в країнах Центральної та Східної Європи.

У рамках діяльності ЮНЕСКО здійснюється місія Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD), яка полягає в наданні допомоги своїм державам-членам у досягненні стійкого економічного зростання та

зайнятості, і підвищенні рівня життя в державах-членах, зберігаючи фінансову стабільність задля розвитку світової економіки. Його Директорат з освіти допомагає державам-членам у досягненні високої якості навчання і розвитку особистості, сталого економічного зростання та соціальної згуртованості. Він також покликаний сприяти розвитку майбутнього освіти та ціложиттєвому навчанню [115].

Інші три групи стейкхолдерів – Європейський профспілковий комітет учителів (European Teacher Union Committee for Education, ETUCE), Європейська федерація роботодавців освіти (European Federation of Education Employers, EFEE), Оргбюро європейських учнівських спілок (Organising Bureau of European School Student Unions, OBESSU) – створили спільну платформу для міжрегіонального співробітництва в галузі ціложиттєвої освіти, у рамках якої проводять транс-регіональні семінари з метою обміну ідеями, проблемами і практикою реалізації стратегії ціложиттєвого навчання Європейського Союзу на національному рівні.

Європейський профспілковий комітет учителів є соціальним партнером на європейському рівні та захисником інтересів вчителів від Єврокомісії, вважається невід'ємною частиною міжнародної освіти. Складається з національних профспілок вчителів та інших працівників у системі загальної освіти – дошкільної, початкової, середньої, професійно-технічної освіти та підготовки, вищої освіти та наукових досліджень, та виходить за рамки Європейського Союзу. Цілі комітету полягають у сприянні реалізації цілей інтернаціональної освіти в європейському регіоні, консультуванні, розвитку та підтримці позитивних стосунків із європейськими організаціями, інституціями Європейського Союзу, модернізації профспілок, розробці та здійсненні освітніх проектів і програм, а також представленні організацій-членів у структурах Європейського Союзу та консультативних нарадах на рівні Європейського Союзу [150].

Європейська федерація роботодавців освіти складається із 20 організацій роботодавців із 16 держав Європейського Союзу та Європейської

організації вільної торгівлі (ЄАВТ), займається представленням інтересів роботодавців у сфері освіти на європейському рівні, відповідає за обмін інформацією та ідеями з питань, що становлять спільний інтерес в освітній політиці, бере участь у європейській дискусії з питань політики, що мають відношення до роботодавців сфери освіти [149].

Оргбюро європейських учнівських спілок є платформою для співпраці між національною учнівською спілкою та загальною середньою та професійною освітою в Європі. Цілі ОЄУС: представляти думки школярів у Європі по відношенню до різних навчальних закладів та платформ, підтримувати і покращувати якість та доступність освіти та освітніх демократії в Європі, поліпшувати умови у середній школі в Європі, щоб сприяти більшій солідарності, співпраці та взаєморозуміння між школярами, покласти край дискримінації і несправедливості, де вони існують в рамках систем освіти в державах Європи [204].

З огляду на те, що Європа хоче бути прикладом у сфері інновацій та підприємництва, тому сьогодні актуальним є поліпшення діалогу між сферою освіти та ринком, ключем до цього може стати співпраця між вищою освітою та бізнесом з метою формування навчальних планів і навичок, необхідних для досягнення успіху.

Європейська співпраця університету та бізнесу (European University-business Cooperation, UBC), що функціонує в рамках діяльності Європейського економічного та соціального комітету (European Economic and Social Committee), запевняє, що ділові кола повинні брати активну участь у підготовці студентів до майбутнього світу роботи. По всій Європі, розвиток та якість життя багато в чому визначаються культурними і науковими стандартами, які в свою чергу залежать від якості системи освіти. Швидко змінювана глобальна економіка вимагає тіснішої співпраці освіти і бізнесу. Незважаючи на те, що бізнес та заклади освіти мають різні мети, вони можуть отримати більше, співпрацюючи як партнери, ведучи спільні проекти та обмінюючись досвідом [138].

Успішне відновлення економіки залежить від освіти та підготовки кадрів, які краще підходять до потреб ринку праці та підприємства, для більш ефективного використання навичок та людських ресурсів. Темп змін економіки потребує постійного оновлення, поточну підготовку, перепідготовку навчання та технічного обслуговування, професійних навичок та кваліфікації, ціложиттєвого навчання. Бізнес, у свою чергу, повинен брати на себе відповідальність за визначення будь-яких результатів по відношенню до того, що зроблено в освіті або повинно бути зроблено [138].

За даними Єврокомісії, з 2008 р. засновано щорічний Університет-бізнес форум, який, за участі вищих навчальних закладів, підприємств, бізнес-асоціацій, посередників та органів державної влади, збирається для взаємодії, обміну інформацією про передові практики, обговорення спільних проблем і налагодження більш тісних робочих стосунків задля модернізації вищої освіти з метою задоволення реальних потреб європейського ринку робочих місць. Форум бере на себе обговорення ключових тем партнерства освіти та бізнесу на регіональному рівні [72].

Вищі навчальні заклади виконують в освітній політиці Європейського Союзу потрійну роль, а саме постачальників найвищих рівнів освіти, передових наукових досліджень та новаторських інновації. Завданням вищої освіти є забезпечення навчання середовищ, які стимулюють незалежність, творчість і підприємницький підхід до оволодіння знаннями [108]. Особливо важливо, щоб підготовка майбутніх вчителів та тренерів будувала позитивне ставлення та відкритість по відношенню до бізнесу як до джерела прогресу, робочих місць і благополуччя [108].

Стейкхолдери освітньої політики Європейського Союзу разом утворюють платформу для здійснення реформування загальноєвропейської освіти, надзвичайно складного процесу, який вимагає не так розробки чіткої стратегії, як саме створення умов, за яких реформування було б ефективним і мало позитивні наслідки [12].

Відповідно до освітньої стратегії, у контексті глобалізаційних умов інституції освітньої політики Європейського Союзу протягом 2010-2020 поставлені перед завданням реагувати на зміни фінансових параметрів через пошуки нових джерел доходу, в основному недержавних, непрофільних, нетрадиційних для більшості освітніх систем. Це можуть бути різні форми так званого академічного підприємництва, а саме консалтингові послуги, співпраця із промисловістю, науково-обґрунтовані короткострокові курси. Сучасний стан речей підштовхує освітню політику шукати нові форми та порядки розподілу плати за навчання [163]. На думку західних політологів, привабливій європейській системі вищої освіти під силу знайти золоту середину між впливами тенденцій глобалізації та інтернаціональності і регіональними (європейськими і національними) відповідями [163].

Однак, прогнозується, що до 2020 року, роль конкуренції в сфері вищої освіти істотно зросте. Поєднання непоєднуваного на прикладі Європейського Союзу – конкуренції та співпраці – демонструє сучасні світові тенденції. Світ стає надзвичайно конкурентним, тому конкурентними стають і студенти та випускники на ринку праці. Академічні інститути розглядають як частину своєї місії – примножити конкурентні переваги своїх показників на національному та світовому рівні. Тому сильну європейську вищу освіту буде засновано на конкуренції: досягнення успіхів у дослідницькій роботі за рахунок конкуренції між людьми, установами та державами. Загалом, Європейський Союз відстає від США і Японії у конкурентоспроможності рейтингу. Вважається, що вища освіта в Європі, як і раніше, не є достатньо привабливою для значної частини учнів, які мають повну середню освіту [163].

Велика кількість науковців та аналітиків впевненні, що «економічне зростання та нові інформаційні технології більше чи менше автоматично введуть світ в епоху глобального добробуту та політичної стабільності» [51, с. 238], та на думку Г.Кіссінджера, їх сподівання не більш ніж ілюзія. «Світовий порядок вимагає згоди, яка передбачає, що відмінності між тими,

хто досягає успіху і тими, хто відчуває себе обділеним, здатні загрожувати стабільності і прогресу, в такому разі, при відсутності перспектив стабілізації, неспокій як всередині окремих держав, так і в світі в цілому, буде наростати» [51, с. 238]. Отже, сучасна світова економічна ситуація, фінансування освіти, більшою мірою не є причиною незадоволення освітньою політикою, а швидше за все, результатом діяльності владних установ держав-членів Європейського Союзу.

Висновки до третього розділу

Здійснення ефективної політики є неможливим без визначення стратегії та тактики. Існує закономірний зв'язок між динамікою суспільного розвитку і необхідністю визначення його загальної мети і конкретних цілей та формування відповідних стратегій розвитку. Адже вибір стратегії залежить від необхідності досягнути бажаний рівень розвитку.

Невід'ємною складовою стратегії є стратегічне планування, систематичний процес прогнозування та планування діяльності, результатом якого стає стратегічний документ.

Освітня політика Європейського Союзу – як і інші сфери публічної політики, має свою стратегію. Беручи до уваги складну структурно-функціональну будову співтовариства загалом та особливий механізм регулювання сфери освіти, вона має ряд відмінних рис у порівнянні із державною, національною, партійною стратегією політики, різних інституцій управління.

Освітня стратегія Європейського Союзу – це передовсім велике досягнення співтовариства, мати здатність формувати та здійснювати єдину стратегічну мету для розвитку одночасно 27 держав-членів. Її розглядають як систему спільних засобів, необхідних для просування у напрямку поставлених співтовариством цілей.

З огляду на першочергові завдання, що були поставлені перед освітою співтовариства – сприяти соціальній інтеграції та згуртованості, виробляти нове уявлення про національне громадянство та ідентичність – стає зрозумілою загальною ціллю сфери освіти загалом.

Станом на сьогодні все більшого підтвердження отримує думка польського політолога М.Квієка, який обґрунтував повну зміну ролі, характеристик, змісту, завдання сфери освіти Європейського Союзу. Освіта і навчання визначена індивідуальною діяльністю, що більше не пов'язана із національними системами, а складається із індивідів-учнів, вирішальною здібністю яких є вміння «навчитися вчитися». На розумінні цієї концепції ґрунтується осьове поняття Болонського процесу інтеграції європейських систем вищої освіти – не зайнятість, а придатність до зайнятості, де відповідальність за знаходження роботи для себе повністю знімається із держав та переноситься на окремого індивіда. Ця зміна освітньої парадигми роз'яснює причину пасивної ролі співтовариства у координуванні функціонування сфери.

Наполягаючи на свободі та індивідуальності освітніх політик держав-членів, Європейський Союз за допомогою єдиної стратегії може підтримувати їх потужності та контролювати індивідуальні показники, що сприяє лише модернізації, розвитку, поліпшенню національних (регіональних) освітніх систем. Зазначена закономірність загалом сприяє конкуренції між державами-членами, чим самим поєднує принцип конкуренції та співпраці задля підвищення можливостей кожного громадянина здобувати якісну ціложиттєву освіту, працевлаштовуватись для підняття спільної економіки ЄС.

На сучасному етапі стратегія Європейського Союзу в сфері освіти розглядається у двох контекстах: широкому – в загальній стратегії «Європа-2020», вузькому – стратегії «Освіта та навчання - 2020». Сфера освіти у загальній стратегії «Європа - 2020» (2010 р.) представлена наступними завданнями: розумний розвиток економіки, опертій на знання та інновації,

гармонійне зростання через зміцнення знань та інновацій, підвищення якості освіти, зміцнення дослідницької діяльності, сприяння інноваціям та передачі знань по всьому співтовариству, повною мірою використовуючи сучасні інформаційні та комунікаційні технології, а також забезпечення перетворення інноваційних ідей в нові продукти та послуги, якість робочих місць та вирішення європейських і глобальних соціальних проблем. Таким чином, сім ініціатив стратегії зосереджено на інноваціях, освіті, цифровому суспільстві, кліматі та енергетиці, мобільності та конкурентоспроможності, роботі і навичках, боротьбі з бідністю по відношенню до всеосяжного росту.

Стратегія «Європа – 2020» є спільною для всіх держав-членів, демонструє нову якість політики наднаціонального рівня, де це не просто сума її держав-членів, а результат постійного та тривалого аналізу, вивчень, порівнянь, узгоджень, переговорів, прийняття відповідних рішень та оцінювання результатів тощо. На нашу думку, роль Європейського Союзу в цьому процесі є установчою, регулятивною, допоміжною та контролюючою.

Основою для співпраці держав-членів ЄС в сфері освітньої політики сьогодні є план «Освіта та навчання – 2020» (2009 р.), що включає в себе офіційні документи трьох основних директивних органів ЄС – Європейської Комісії, Ради та Парламенту. У ньому йдеться про загальні стратегічні цілі для держав-членів, у тому числі, набір принципів для досягнення цих цілей, а також загальні методи роботи з пріоритетними областями для кожного періодичного циклу робіт. Наскрізна ідея плану полягає у підтримці держав-членів у подальшому розвитку їх освітніх та навчальних систем, таким чином, це уможливить реалізацію громадянами своїх потенціалів та забезпечення стійкого економічного процвітання та працевлаштування.

Станом на сьогодні практика творення освітньої політики ЄС дозволяє говорити про додання вартості національним системам освіти через набуття різноманітності, попри побоювання держав-членів щодо скорочення їх національних суверенітетів через уніфікацію сфери освіти. Тому стратегія освітньої політики ЄС полягає у створенні основи, яка спрямована на

задоволення спільних освітніх проблем в глобалізованому середовищі, залишаючи відповідальність за зміст освіти на вповноважених фахівцях держав-членів.

Частину стратегічного навантаження в сфері освіти бере на себе програма ціложиттєвого навчання, метою якої є забезпечення осіб на всіх етапах їх життя можливостями для навчання в Європі. Концепція ціложиттєвої освіти поступово перетворюється в рамкову структуру розвитку освіти в Європі, адже поєднує в собі узгоджений сторонами набір пріоритетів та план перерозподілу ресурсів для цільових освітніх заходів.

Окрім вищезгаданих, стратегічно важливими для освітньої політики Європейського союзу визнані – Болонський процес та Лісабонська стратегія, навантаження від яких зачепило всі національні освітні політики, а саме управління, автономію, фінансування, дослідницьку діяльність, зовнішнє забезпечення якості освіти тощо. Ці зміни несуть фундаментальний вплив на організм освітньої політики Європейського Союзу. Стратегічне управління сфери освіти, як і інших сфер публічної політики, складається із двох фаз: періоду планування та період реалізації стратегії.

Більшою мірою процес реалізації будь-якої стратегії ЄС відбувається шляхом застосування відкритого (прямого) методу координації, що є гнучким інструментом для координування діяльності держав-членів на європейському рівні, враховуючи інтереси національних політико-адміністративних систем. Такий спосіб дозволяє забезпечувати певний ступінь безперервності між заходами національних систем державного управління та заходами інституційної системи Європейського Союзу. Через його повну децентралізованість стає можливим задіяти усе співтовариство, держави-члени, регіональні та локальні рівні, соціальних партнерів та громадянське суспільство, дотримуючись принципу субсидіарності. Застосування відкритого методу координації сприяє співпраці усіх акторів освітньої політики держав-членів Європейського Союзу, дає змогу обмінятися власним досвідом, навчатись чужим методам та інструментам

здійснення стратегій, адаптувати свої національні системи, щоб наблизитися до погоджених із ЄС цілей. Успіх застосування прямого методу у сфері освіти Європейського Союзу передбачається не політизованістю та наявністю структур, які забезпечують багаторівневу координацію процесу реалізації освітньої стратегії.

На нашу думку, освітня політика Європейського Союзу використовує так звану процесуальну модель політики, для якої більшою мірою характерний послідовний перехід від одного етапу розробки політики до іншого, а саме: встановлення порядку денного, розробка альтернатив політики, ухвалення політики, впровадження і оцінювання.

Зазначена модель політики підходить Європейському Союзу як наднаціональному об'єднанню через ряд, притаманних лише йому, особливостей: встановлення порядку денного відбувається шляхом загальних засідань, переговорів представників усіх двадцяти семи членів співтовариства; процес розробки альтернатив політики дозволяє провести експертну, аналітичну розвідку усіх варіантів наслідків можливої неефективності запланованого стратегічного плану, результати якої допомагають удосконалити завдання порядку денного; після спільного ухвалення політики настає етап впровадження політики; повноту процесуальної моделі політики гарантує етап оцінювання, яке забезпечує процес аналізами результатів політичної діяльності.

У процесі опрацювання основи стратегічного контексту було визначено основні пріоритети освітньої політики Європейського Союзу для реалізації. Це – розробка стратегії ціложиттєвого навчання та мобільності; заохочення співробітництва між освітою, професійною підготовкою та ринком роботи; підтримка початкової та ціложиттєвої підготовки викладачів, керівників навчальних закладів; заохочення придбання ключових компетенцій в системі освіти та навчання; сприяння соціальній рівності та гендерному включенню в освіті та професійній підготовці, в тому числі інтеграції мігрантів і циганів.

Сам процес реалізації освітніх стратегічних планів Європейського Союзу тісно взаємопов'язаний із визначенням ключових компетентностей як необхідних характеристик громадян суспільства знань в «опертому на знання суспільстві» та їх впровадженням.

Остаточне утвердження ключових компетентностей стало заключним акордом у тривалому пошуку держав-членів Європейського Союзу та усією міжнародною спільнотою сенсу їх місії в освіті. До них віднесли: навички спілкування рідною мовою та іноземними мовами, математичну компетентність та базові компетентності у галузі науки та техніки, цифрову обчислювальну компетентність, уміння вчитися, соціальну та громадянську компетентність, ініціативність та підприємливість, культурну освіченість та виразність.

Завдання реалізації ключових компетентностей лежить у основі шести головних стратегічних програм Європейського Союзу. В той час, коли міжнародний напрям освітньої політики Європейського Союзу репрезентують зовнішні програми, зосереджені зокрема на вищій освіті через її важливість у розвитку сучасного суспільства та ключову роль у соціальному, культурному та економічному розвитку.

Названо сім категорій європейських освітніх програм за способом їх реалізації: трансатлантичні програми, регіональні програми, транснаціональні багатосторонні програми, багатосторонні програми, націлені на розвиток мобільності в глобальному просторі, двосторонні програми, національні програми, інституціональні програми. Частина цих освітніх програм діє в рамках співтовариства, інша – за його межами, при цьому, не лише на території держав-членів на вступ в ЄС чи прикордонних до них держав, а також і потенціальних партнерів ЄС. Механізм освітніх програм влаштований таким чином, що внутрішні програми ЄС діють в рамках співтовариства та націлені на вдосконалення власного європейського освітнього середовища, в той час, коли програми, діючі за межами ЄС,

націлені на залучення в нього талановитих спеціалістів з усього світу, а також популяризації європейських стандартів навчання.

В освітній політиці Європейського Союзу окреме ключове організаційне та виконавче навантаження виконують стейкхолдери, які забезпечують зв'язок сфери із суспільством, долають проблему відірваності від реалій, наближують зміст політики до умов її реалізації, роблять процес вироблення політики більш прозорим та ефективним: бізнес, міжнародні, національні та приватні організації, агентства, університети, викладачі, студенти, приватні особи тощо. Головними стейкхолдерами у процесі формування та реалізації освітньої політики Європейського Союзу є: Світовий банк, Форум стейкхолдерів сфери європейської співпраці в освіті та навчанні, Ради з питань освіти в Європейському Союзі, Європейська асоціація університетів, Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури, скорочено ЮНЕСКО, Європейський профспілковий комітет учителів, Європейська федерація роботодавців освіти, Оргбюро європейських учнівських спілок, Європейська співпраця університету та бізнесу, Університет-бізнес форум, вищі навчальні заклади.

Загалом стейкхолдери освітньої політики Європейського Союзу разом утворюють платформу для реалізації освітньої стратегії, реформування загальноєвропейської освіти, надзвичайно складного процесу, який вимагає не так розробки чіткої стратегії, як саме створення умов, за яких реформування було б ефективним і мало позитивні наслідки.

ВИСНОВКИ

Аналіз змісту та особливостей формування освітньої політики Європейського Союзу дозволяє зробити наступні висновки.

У контексті політичної науки освітня політика Європейського Союзу розглядається як певна система організації освітнього процесу, як органічна складова суспільно-політичної організації Європейського Союзу. У ході дослідження стало можливим встановити, що освітня політика Європейського Союзу – це міжнаціональна співпраця владних та освітніх інституцій держав-членів ЄС задля досягнення спільних цілей: підвищення рівня конкурентоспроможності ЄС на політичній арені, створення ефективної, заснованої на знаннях економіки, забезпеченні високого рівня освіченості громадян, створенні умов для кращої мобільності в просторі вищої освіти ЄС, підготовці затребуваних цілями економіки фахівців, оптимізації національних систем освітньої політики, залучення наукового потенціалу із держав-сусідів до європейського загалу шляхом участі в освітніх програмах тощо.

З огляду на багатоаспектність поняття «освітня політика Європейського Союзу», його зміст охоплює безліч інших характеристик: 1) освітня політика як політична, управлінська діяльність, спрямована на досягнення освітніх цілей; 2) освітня політика як особлива національна політика забезпечення власних освітніх інтересів та захист національної освітньої системи від глобалізаційних тенденцій сучасності, в той же час, включення в повноцінну співучасть у загальних освітніх програмах та ініціативах ЄС; 3) освітня політика як структура владних інституцій ЄС, які покликані забезпечити розвиток, функціонування та модернізацію освітньої системи кожної окремої держави-члена ЄС та спільного освітнього простору; 4) освітня політика як politics – сфера взаємовідносин різних соціальних груп та індивідів з приводу використання інститутів публічної влади задля реалізації освітніх інтересів та потреб; 5) освітня політика як policy – стратегія і тактика регулятивної, управлінської діяльності ЄС, що визначає

цілі й завдання розвитку освітньої політики у суспільному житті, включно з обранням і практичним застосуванням тих або інших шляхів та засобів досягнення своїх цілей; б) освітня політика як уособлення та кінцевий результат взаємодії політичних та соціальних інститутів, що існують, груп інтересів та індивідів як між собою, так і з навколишнім середовищем – економічною, соціальною, правовою системами, політичною культурою, її різними сегментами.

У ході дослідження було здійснено періодизацію формування освітньої політики Європейського Союзу, зокрема визначено сім основних етапів, які характеризують певні віхи становлення інституційної та правової бази освітньої політики ЄС, починаючи з 1957 р. до сьогодні.

I період – 1957-1958 рр. Офіційно заявлено про необхідність професійної підготовки як однієї із важливих складових Римських договорів (1957 р.) – спільного ринку товарів, капіталу та послуг.

II період – 1971-1975 рр. Визначення напрямів співпраці в сфері освіти в «Доповіді Янне» «До питання про політику Співдружності у галузі освіти», що стала своєрідним фундаментом для співробітництва у галузі загальної освіти ЄС.

III період – 1976- 1986 рр. Прийняття міністрами освіти першої резолюції про співробітництво в галузі освіти, що включала питання навчання, наукових досліджень, компіляцій до поточної документації та статистичних даних у ряді освітніх областей.

IV період – 1987-1991 рр. Остаточне утворення спільної європейської освітньої політики, початок функціонування освітньої програми «Ерасмус», мета якої полягала у фінансуванні студентів, які бажають отримати освіту в іншій європейській державі. Підписання Великої Хартії «Магна Карта» ректорами європейських університетів в університеті Болоньї.

V період – 1992-1997 рр. Підписання Маастрихтського договору – створення Європейського Союзу. Сферу освіти передано у відповідальність держав-членів ЄС.

VI період – 1998-2009 рр. Підписання Сорбоннської декларації щодо узгодження структури системи вищої освіти в Європі, спільної Болонської декларації, Лісабонського договору про реформування європейської освіти.

VII період – 2010 р. – дотепер. Завершення 10-річного терміну Лісабонської стратегії. Сучасний етап формування та реалізації освітньої політики Європейського Союзу.

Інституційний устрій Європейського Союзу є уособленням синтезу трьох класичних моделей «вертикальної» організації влади: міжурядової, наднаціональної та федеративної. Трьома основними інституціями ЄС є: Європейський Парламент, Європейська Комісія, Рада Європейського Союзу. Саме цей інституційний трикутник і виробляє політику та закони (директиви, законодавчі акти й рішення), що діють на території ЄС.

У процесі дослідження ролі владних інституцій наддержавного утворення на формування та здійснення освітньої політики встановлено, що незважаючи на те, що відповідальність за вищу освіту покладена на національні міністерства держав-членів Європейського Союзу, про що йдеться в Договорі про Європейський Союз, встановлено, що функціонально Європейська Комісія відіграє вирішальну роль у європейському просторі галузі вищої освіти.

Роль Парламенту в освітній політиці Європейського Союзу полягає у забезпеченні створення міцної правової бази для розвитку освіти та професійної підготовки, збільшення інвестування сфери, а також сприяння співпраці держав-членів ЄС.

Рада з питань освіти, молоді та культури Ради Європейського Союзу покликана зберегти відповідальність держав-членів у визначенні національного змісту навчання та професійної підготовки, організації

системи освіти та професійної підготовки, зберігаючи їх національне, регіональне та культурне розмаїття.

Важливу роль в освітній політиці відіграє Європейська Рада, що є уособленням міждержавної складової Європейського Союзу. Її головні завдання у сфері освіти полягають у сприянні взаєморозуміння між європейськими народами, розбудові демократії, формуванні європейської свідомості через збереження та примноження культурної спадщини, спонуканні до вивчення різних мов, активної участі у громадському житті співтовариства, формуванні історичної свідомості.

Освітня стратегія Європейського Союзу на сучасному етапі розглядається в двох контекстах: широкому – в загальній стратегії «Європа – 2020», вузькому – стратегії «Освіта та навчання – 2020». Здатність Європейського Союзу формувати та здійснювати єдину освітню стратегічну мету для розвитку одночасно 27 держав-членів визнано ключовою особливістю політики в сфері освіти.

План «Освіта та навчання – 2020» складається із загальних стратегічних цілей для держав-членів, обґрунтування принципів для досягнення цих цілей, визначення методів роботи у пріоритетних сферах. Наскрізна ідея плану полягає у підтримці держав-членів у подальшому розвитку їх освітніх та навчальних систем, спрямованих на реалізацію громадянами своїх потенціалів та забезпечення стійкого економічного процвітання та працевлаштування. У плані береться до уваги весь спектр систем освіти і навчання з ціложиттєвим навчанням, що охоплює всі рівні і контексти, включаючи неформальне і неофіційне навчання.

Аналіз складної інституційної природи освітньої політики Європейського Союзу та її націєтворчої ролі надає підстави віднести освіту ЄС до питань спільної компетенції держав-членів співтовариства. Таким чином, визначено, що загальна стратегія освітньої політики Європейського Союзу є спільною для всіх держав-членів, тобто здійснюється більшою або меншою мірою в усіх національних політиках. Освітня політика

Європейського Союзу демонструє нову якість політики наднаціонального рівня. Це не просто сума політик її членів-держав, а результат постійних та тривалих аналізувань, вивчень, порівнянь, узгоджень, переговорів, прийняття рішень та оцінювань результатів тощо.

Обґрунтовано особливості реалізації освітньої стратегії Європейського Союзу, ключовим інструментом її здійснення визначено відкритий метод координації, що передбачає кругообіг рекомендацій та критеріїв реалізації, індикаторів прогресу, багаторівневого моніторингу, обміну найкращими практиками.

У ході дослідження уточнено головних стейкхолдерів (суб'єктів) освітньої політики Європейського Союзу, діяльність яких спрямована на забезпечення зв'язку освіти із суспільством, наближення змісту політики до умов її реалізації, сприяння прозорості та ефективності процесу вироблення політики. Аналіз складного механізму освітньої політики співтовариства дозволив встановити, що на наднаціональному рівні спільна освітня стратегія є загальнообов'язковою для кожної держави-члену.

Розкрито сутність загальної освітньої концепції Європейського Союзу, що демонструє переорієнтацію методів управління освітою, повну зміну її ролі, характеристик, змісту, що, у свою чергу, поставило перед системами освіти завдання сприяти соціальній інтеграції та згуртованості, виробити нове уявлення про національне громадянство та ідентичність. Освіта та навчання сьогодні більше не стримується національними рамками, нове суспільство, що вчиться, потенційно має бути сформоване не із громадян держав-членів Європейського Союзу, носіїв певної культури та історії, а із європейських індивідів, які мають бажання та здібність вчитися ціложиттєво. Таким чином, ЄС переклав відповідальність за здобуття, якість освіти та працевлаштування з держави на кожного індивіда особисто.

Подальша дослідницька робота з проблем політичного устрою освітньої політики ЄС на загальному рівні може сприяти розвитку освітньої сфери загалом, а її основні стратегічні пріоритети мають потенціал вийти за

рамки загальноєвропейського простору вищої освіти: розробка стратегії ціложиттєвого навчання та мобільності; заохочення співробітництва між системами освіти, професійної підготовки та бізнесом, підтримка початкової та ціложиттєвої підготовки викладачів, тренерів та керівників навчальних закладів; заохочення оволодіння ключовими компетенціями в системі освіти та навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Англійсько-французько-німецько-український словник термінології Європейського Союзу / [За ред. В. Єрмоленка.]. — К. : К.І.С. , 2007. — 226 с.
2. Андрущенко В. Формування єдиних освітніх пріоритетів. Стаття перша: Лісабонські домовленості / В. Андрущенко, У. Науменко // Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія.: Збірник наук. пр. Випуск 14 / НПУ імені М.П.Драгоманова. — К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова. — 2011. — С. 68-77.
3. Андрущенко В. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть : Досвід соціально-філософського аналізу / В. Андрущенко. — К. : ТОВ «Атлант ЮЕмСі», 2005. — 498 с.
4. Андрущенко В. П. Освітня політика (огляд порядку денного) / В. Андрущенко, В. Савельєв — К. : «МП Леся», 2010. — 368 с.
5. Афонцев С. Интересы граждан и политические механизмы регулирования мировой экономики / С. Афонцев // Полис. — 2006. — № 2. — С. 151-161.
6. Бадаева А. Интергация европейского образовательного пространства / А. Бадаева // Новая экономика и международные отношения. — 2009. — № 4. — С. 63-71.
7. Байме К. Політичні теорії сучасності / пер. з нім. М. Култаєвої та М. Бойченка / Клаус Байме. — К. : Стилос, 2008. — 396 с.
8. Бердашкевич А. Основные принципы формирования и реализации государственной политики / А. Бердашкевич // Вестник московского университета. Серия 12. Политические науки. — 2001. — № 4. — С. 82-94.
9. Бережний Я. Роль і значення стратегічного планування в системі децентралізованого державного управління / Я. Бережний // Суспільна політика та стратегічний менеджмент. — 2008. — № 1. — С. 59-67.

10. Браславски С. Развитие ключевых компетенций в образовании: некоторые уроки из международного опыта [Электронный ресурс] — Режим доступа : http://www.ibe.unesco.org/cops/russian/IBE_Competerences.pdf
11. Ван дер Верде М. Болонья — не единственный город, имеющий значение для политики в сфере Европейского высшего образования / М. Ван дер Верде // Международное высшее образование. — 2003. — № 32. — С. 15-18.
12. Вдовенко Н. Маємо статі носіями змін / Н. Вдовенко // Урядовий кур'єр. — 2010. — № 131 (4282).
13. Вільчинська Н. Освітня політика Європейського Союзу: етапи розвитку / Н. Вільчинська // Гілея : [науковий вісник] : Збірник наукових праць / гол.ред. В. М. Вашкевич. — К. : ВІР УАН, 2011. — Випуск 54 (№ 11). — С. 473-480.
14. Вільчинська Н. Освітня політика Європейського союзу: проблеми термінології / Н. Вільчинська // Гілея : [науковий вісник] : Збірник наукових праць / гол.ред. В. М. Вашкевич. — К. : ВІР УАН, 2011. — Випуск 56 (№ 1). — С. 617-622.
15. Вільчинська Н. Освітня політика Європейського Союзу: соціально-політичний аналіз / Н. Вільчинська // Гілея : [науковий вісник] : Збірник наукових / гол.ред. В. М. Вашкевич. — К. : ВІР УАН, 2011. — Випуск 55 (№ 12). — С. 573-581.
16. Вільчинський Ю. Філософія історії: теорія взаємопроникнення часу і вічності / Ю. Вільчинський. — Київ: Поліграфкнига, 2009. — 360 с.
17. Гаджиев К.С. Политическая наука : [Пособие для преподавателей, аспирантов и студентов гуманитарных факультетов. Часть 1] / К. С. Гаджиев.— М.: Сорос, — Международные отношения, 1994. — 130 с.
18. Гальперіна В.О. Освітня політика в трансформаційному суспільстві: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. канд. філософ. наук: спец. 09.00.03 «Історія філософії» / В. О. Гальперіна; Ін-т вищ. освіти акад. пед. наук України. — Київ, 2003. — 20 с.

19. Гелей С. Д. Політологія : [навч. посібн.] — 4-е вид., перероб. і доп. / С.Д. Гелей, С. М. Рутар. — Львів : Світ, 2001. — 384 с.
20. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : учебное пособие для самообразования. Изд. 2-е, пер. и доп. / Б. С. Гершунский. — М. : Педагогическое общество России, 2002. — 512 с.
21. Глосарій основних термінів права ЄС. — К. : ІМВ КНУ імені Тараса Шевченка, 2005. — 183 с. (Програма Тасіс Європейського Союзу. Проєк «Правничі студії в Україні: Київ та окремі регіони». Серія «Право ЄС». Книга 26.)
22. Головатий М. Демократія: історія, теорія, практика: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та аспірантів-політологів / М. Ф. Головатий. — К. : ДП «Вид. дім. «Персонал», 2011. — 228 с.
23. Горбатенко В. Політичне прогнозування : [навч. посібник] / В. Горбатенко, І. Бутовська. — К. : МАУП, 2005. — 152 с.
24. Городяненко В. Г. Соціологія : [навчальний посібник] / В. Г. Городяненко. — Київ. — Видавничий центр «Академія», 2003. — 559 с.
25. Гоці С. Урядування в об'єднаній Європі [пер.з італ.] / С. Гоці. — К. : К.І.С. , 2003. — 286 с.
26. Грицяк І. Особливості європейського управління на національному рівні: методичний аспект / І. Грицяк // Стратегічні пріоритети. — 2007. — № 1 (2). — С. 165-172.
27. Дегтярев А. А. Основы политической теории: [учеб. пособие] / А. А. Дегтярев / Ин-т «Открытое о-во». — М. : Высш. шк., 1998. — 239 с.
28. Демошенко С. Соціальний інститут освіти як об'єкт політичних відносин / С. Демошенко // Філософія освіти. — 2006. — № 2 (4). — С. 164-176.
29. Дем'янчук О. Державна політика і державне управління: політологічні аспекти : [монографія] / О. Дем'янчук/ — К. : Факт, 2008. — 272 с.
30. Державна політика: аналіз і механізми її впровадження: метод. рек. / [уклад. О. І. Кілієвич, В. В. Тертичка]. — К. : НАДУ, 2009. — 88 с.

31. Джура О. Освіта в системі життєтворчості особистості : [монографія] / Олександр Джура. — К. : Знання України, 2011. — 343 с.
32. Докторські програми в Європі та Україні: матеріали міжнар.конф. [«Впровадж. принципів третього циклу вищ. освіти Європ. простору в Україні»] / Нац. ун-т «Києво-Могилян. акад.»; наук. ред., упоряд. В. Моренець. — К. : Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2007. — 98 с.
33. Доповідь Комісара Європарламенту Васіллоу. [Електронний ресурс]. 15.06.2011. — Режим доступу : <http://www.europarl.europa.eu/document/activities/cont/201106/20110616ATT21524/20110616ATT21524EN.pdf>
34. Д'юї Дж. Демократія і освіта / Дж. Д'юї. — Львів : Літопис, 2003. — 294 с.
35. Запровадження стратегічного планування в Україні: збірка документів і матеріалів / [укладач В.Тертичка]. — К. : Центр досліджень адміністративної реформи НАДУ, 2004 р. — 401 с.
36. Европейская региональная политика: источник вдохновения для стран, которые не входят в ЕС? Применение принципов и обмен опытом. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/presenta/international/external_ru.pdf
37. Економіка вищої освіти України: тенденції та механізм розвитку / [за заг. ред. В. П. Андрущенко]. — К. : Пед. преса, 2006. — 208 с.
38. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [головний ред. В. Г. Кремень]. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
39. Європейський освітній портал. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.eu-edu.org/ua/euedu5.html>
40. Європейський Союз [Довідкове видання]. — Дніпропетровськ, 2009. — 18 с.
41. Європейський Союз : словник-довідник / [Ред. М. Марченко]. — 2-ге вид., оновл.— К. : К.І.С. , 2006. — 140 с.

42. Іванюк І. Освітня політика: навчальний посібник / І. Іванюк. — К. : Таксон, 2006. — 226 с.
43. Інституції Європейського Союзу. Презентація Донецького молодіжного Дебатного Центру, Проект «Стандарти ЄС у сфері соціальної, молодіжної та громадської політики та роль органів державної влади в процесі їх осягнення». Фонд Відродження. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : cent.dn.ua/docs/EU_institutions.pps
44. История политических и правовых учений : [учебник для вузов] / Изд. 2-е, стереотип. Под общ. ред. члена-корреспондента РАН, доктора юридических наук, профессора В. С. Нерсисянца. — М. : Издательская группа «НОРМА-ИНФРА». — М., 1998. — 736 с.
45. Ирхин Ю. В. Политология : [учебник] / Ю. В. Ирхин, В. Д. Зотов, Л. В. Зотова. — М. : Юристъ, 2002. — 511 с.
46. Кавешников Н. «Гибкая интеграция в Европейском Союзе» / Н. Кавешников // Международные процессы. — Том 9. — № 2(26). Май-август 2011. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.intertrends.ru/twenty-sixth/006.htm>
47. Кармазіна М. Політичні поняття і категорії: відтінки, іпостасі, метаморфози logos'у / М. Кармазіна // Сучасна українська політика. Політики і політологи про неї. — К. : Український центр політичного менеджменту, 2010. — Вип. 19.— С. 9–17.
48. Кашкин С. Основы права Европейского Союза. Схемы и комментарии: [учебное пособие под редакцией д.ю.н. проф. С. Ю. Кашкина]. — М. : ИНФРА-М. — 2002. — 137 с.
49. Квієк М. Університет і держава: вивчення глобальних трансформацій [пер. з англ. Т. Цимбала] / М. Квієк. — К. : Таксон, 2009. — 380 с.
50. Квятковський М. Інституційна система Європейського Союзу [Електронний ресурс] / М. Квятковський. — Перемишль-Львів. — 2003. — С. 7. — Режим доступу : <http://www.europe.org.ua>

51. Киссинджер Г. Нужна ли Америке внешняя политика? / Г. Киссинджер; пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. — М. : Ладомир, 2002. — 352 с.
52. Кілієвич О. Англо–український глосарій термінів і понять з аналізу державної політики та економіки / О. Кілієвич. — К. : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2003. — 510 с.
53. Коваль Б.И. Власть versus политика / Б. И.Коваль, М. В. Ильин // ПОЛИС. — 1991. — №5.– С. 152.
54. Козюбра М. Загальнотеоретичне правознавство: стан та перспективи [Електронний ресурс] / М. Козюбра // Право України. — № 1 — 2010. — Режим доступу : <http://www.info–pressa.com/article–165.html>
55. Кордон М. В. Європейська та Євроатлантична інтеграція України: навчальний посібник / М. В. Кордон. — К. : Центр учбової літератури, — 2008. — 172 с.
56. Лапін М. Проблема формирования современного социетального порядка в России / М. Лапін // Вопросы философии. — 2006. — № 11. — С. 3-12.
57. Ларионова М. В. Сотрудничество в сфере образования в Европе: нормативная основа, методы и инструменты кооперации / М. В. Ларионова — М. : Универсальная книга; Логос, 2006. — 336 с.
58. Локшина О. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія та практика (друга половина ХХ– початок ХХІ ст.): монографія / О. Локшина. — К. : Богданова А. М., 2009. — 404 с.
59. Малиновський В. Я. Словник термінів і понять державного управління / В. Я. Малиновський. — Вид. 2–ге. — К. : Центр сприяння інституційному розвитку державної служби, 2005. — 254 с.
60. Масальський В. Соціологія у конспективному викладі : [навчальний посібник] / В. Масальський. — 3–є вид., уточнене і доповнене. — Донецьк : Юго–Восток, 2011. — 319 с.

61. Медведьев С. Концепция глобальных общественных благ : возможности и ограничения / С. Медведьев, И. Томашов // *Мировая экономика и международные отношения*, 2010. — №12, С. 38-47.
62. Мейтус В. Политическая партия: стратегия и управление / В. Мейтус, В. Мейтус. — К. : Эльга, Ника-Центр, — 2004. — 404 с.
63. Мусис Н. Все про спільні політики Європейського Союзу [пер. з англ.] / Н. Мусис. — К. : «КІС», 2005. — XIV с. — 466 с.
64. Національний освітній глосарій: вища освіта / [авт.–уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя]. — К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. — 100 с.
65. Оболенський О. Ю. Державна служба : [навч. посіб.] / О. Ю. Оболенський. — К. : КНЕУ, 2003. — 344 с.
66. Основи демократії : [підручник для студентів вищих навчальних закладів] / За заг. ред. А. Ф. Колодій. Третє видання, оновлене і доповнене. — Львів : Астролябія, 2009. — 832 с.
67. Особенности институционального развития ЕС / М. В. Стрежнева // *Мировая экономика и международные отношения*. — 1999. — № 3. — С. 16-23.
68. Офіційний сайт Європейської Комісії. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://ec.europa.eu/education/who-we-are/doc324_en.htm
69. Офіційний сайт Євростату. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>
70. Офіційний сайт Ради Європи. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.coe.int/t/dg4/default_en.asp
71. Офіційний сайт Європарламенту. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.europarl.europa.eu/
72. Офіційний сайт Європейської Комісії. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://ec.europa.eu/education/who-we-are/doc324_en.htm
73. Офіційний сайт Європейської асоціації університетів. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.eua.be/about/what-we-do/mission.aspx>

74. Офіційний сайт Європейського центру з розвитку професійної освіти. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.cedefop.europa.eu/EN/>
75. Офіційний сайт Європейського Фонду Освіти. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php
76. Офіційний сайт мережі Еврідика. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.etf.eu.int
77. Офіційний сайт Центру з досліджень в області ціложиттєвої освіти. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://crell.jrc.ec.europa.eu/>
78. Офіційний сайт Європейської Ради. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.european-council.europa.eu/the-institution.aspx?lang=en>
79. Офіційний сайт Ради з питань освіти, молоді та культури Ради Європейського Союзу. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.consilium.europa.eu/policies/council-configurations/education,-youth-and-culture.aspx?lang=en>
80. Офіційний сайт Світового банку. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTABOUTUS/0,,contentMDK:20104132~menuPK:250991~pagePK:43912~piPK:44037~theSitePK:29708,00.html>
81. Офіційний сайт офісу Ради Європи в Україні. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.coe.kiev.ua/general/default2.htm>
82. Панченко Т. Політична регіоналістика : [навчальний посібник] / Т. В. Панченко. — Х. : ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2011. — 188 с.
83. Політологія для вчителя : [навч. посібн. для студ. педагогічних ВНЗ] / за заг. ред.: К. О. Ващенко, В. О. Корнієнка. — К. : Вид-во імені М. П. Драгоманова, 2011. — 406 с.
84. Політологія : [підручник] / І. С. Дзюбка, К. М. Левківський, В. П. Андрущенко та ін.; За заг. ред. І. С. Дзюбка, К. М. Левківського. — К. : Вища школа, 1998. — 304 с.

85. Політологія : [підручник] / В. Г. Антоненко, В. Д. Бабкін, О. В. Бабкіна, В. М. Бебик, М. Ф Головатий.; [О. В. Бабкіна (ред.), В. П. Горбатенко (ред.).] — 3. вид., перероб., доп. — К.: Видавничий центр “Академія”, 2008. — 567 с.
86. Політологія : [Посібник для студентів вищих навчальних закладів] / за ред. О. В. Бабкіної. — К. : Видавничий центр «Академія», 1998. — 386 с.
87. Політологія (теорія та історія політичної науки) / П. П. Шляхтун. — К. : Либідь, 2002. — 576 с.
88. Політологічний енциклопедичний словник / [упорядник В. П. Горбатенко]; За ред. Ю. С. Шемшученка, В. Д. Бабкіна, В. П. Горбатенка. — 2-е вид., доп. і переоб. — К. : Генеза, 2004. — 736 с.
89. Пономаренко В. Дослідження та аналіз освітньої політики в Україні: автореф. дис. канд. політ. наук: спец. 23.00.01 «Теорія та історія політичної науки» / В. М. Пономаренко. — К. , 2010. — 20 с.
90. Попович М. Істина. Правда. Життя. Думки небайдужої людини : збірник науково-публіцистичних статей / М. Попович— Київ, 2010. — 428 с.
91. Право на інституції Європейського Союзу : [навчальний посібник] / І. А. Грицяк; Нац. акад. держ. Управління при Президентові України, Центр правових та підприємницьких досліджень. — 2-ге вид., доп. — Київ : К.І.С. , 2006. — 300 с.
92. Прокопенко Л. Державна освітня політика : історико-теоретичний аспект / Л. Прокопенко // Державне управління та місцеве самоврядування. Вип. 2 (2). — Дніпропетровськ : Вид-во ДРІДУ : НАДУ, 2009. — С. 19-27.
93. Розенфельд Р. Лекції з державної політики / Р. Розенфельд. — К. : Вид. «К.І.С.», 2002. — 60 с.
94. Рябов С. Г. Політична наука в Україні ХХІ століття : стан та перспективи розвитку: Дослідження / укл. С. Г. Рябов. — К. : Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти» в Україні, 2005. — 103с.

95. Савельєв В. Проблемне поле освітньої політики в Україні / В. Савельєв // Філософія освіти. — 2005. — № 2— С. 78-94.
96. Сайт Єврокомісії. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm
97. Саповський І. Історико–політичний аспект перекладу юридичної термінології [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://pereklad.kiev.ua/ua/theory/istpolaspeky//>
98. Сидоров А. І. Дослідження сутності держави через призму функціонального аналізу / А. І. Сидоров // Часопис Київського університету права. — 2010. — № 1. — С. 82-86.
99. Словарь по политологии / под ред. проф. В. Н. Коновалова. — Ростов–на–Дону : Изд–во РГУ, 2001. — 285 с.
100. Стрежнева М. Культура европейской политики / М. Стрежнева // Мировая экономика и международные отношения. — 2002. — № 3. — С. 3-13.
101. Тертичка В. Державна політика: аналіз та здійснення в Україні / В. Тертичка. — К. : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2002. — 750 с.
102. Тертичка В. Політичні аспекти вироблення державної політики в Україні / В. Тертичка // Сучасна українська політика. Політики і політологи про неї. — К., 2008. — Вип. 12. — С.58-70.
103. Філософія політики: Короткий енцикл. словник / [авт.–упоряд.: В. П. Андрущенко та ін.]. — К. : Знання України, 2002. — 667 с.
104. Шаров І. До ідентифікації цілей стейкхолдерів у сфері вищої освіти в контексті формування проектно–орієнтованої системи управління галуззю [Електронний ресурс] / І. Шаров // Управление проектами: состояние и перспективы. Збірник тез до конференції, 2010. — Режим доступу : <http://conference.nuos.edu.ua/catalog/lectureDetail?conferenceId=13&lectureId=2>
- 144
105. Шляхтун П. П. Політологія (теорія та історія політичної науки) : [навчальний посібник] / П. П. Шляхтун / К. : Либідь, 2005. — 576 с.

106. Цюрупа М. В. Основи сучасної політології : [підручник для студентів ВУЗів] / М. В. Цюрупа, В. С. Ясинська. — К. : Кондор, 2009. — 354 с.
107. Ярош Б. О. Загальна теорія політики : [навч. посіб. для студ. спец. «Політологія» вищ. навч. закладів] / Б. О. Ярош, О. Б. Ярош. — Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2005. — 240 с.
108. A new partnership for the modernisation of universities: the EU Forum for University Business Dialogue. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels. Commission of the European Communities. SEC(2009) 423. — Access mode : http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/business/com158_en.pdf
109. Anders J. Hingel. Education Policies and European Governance. Contribution to the Interservice Groups on European Governance. Development of Educational Policies // European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Brussels. March 2001. — 22 p.
110. Bache I. Europeanisation and Higher Education: Towards a Core Curriculum in European Studies? Paper presented to the ESRC/UACES Study Group and Seminar Series on the Europeanisation of British Politics and Policy-Making, Sheffield, 23 April, 2004. // In University of Sheffield, Department of Politics, Sheffield, UK. // <http://aei.pitt.edu/1728/>
111. Badescu M., Saisana M. Participation in lifelong learning in Europe: What can be measured and compared? European Commission. Joint Research Centre. Institute for the Protection and Security of the Citizen. Luxembourg. Communities, 2008. — 28 p.
112. Beck U. What is globalization? Transl. by P. Camiller. 2000. — Cambridge : Polity Press.
113. Berlinguer L. Draft Report on the contribution of the European institutions to the consolidation and progress of the Bologna Process. 2011/2180(INI). Committee on Culture and Education. EP 2009 — 2014. — Access mode :

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=//EP//NONSGML+COMPARL+PE-472.247+01+DOC+PDF+V0//EN&language=EN>

114. Bok D. *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton, NJ : Princeton University Press, 2003.

115. Bojan C. *The European Dimension of Higher Education between the Lisabon*. 2007. — P. 39-49.

116. Borrás S. and Jacobsson K. *The Open Method of Coordination and New Governance patterns in the EU*// *Journal of European Public Policy*, 11 (2) April, 185-208. 2004.

117. Brine J. *The European Social Fund: the Commission, the Member State and levels of governance*/ *European Educational Research Journal*, 4, 2004. — P. 777–789.

118. Carnoy M., Rhoten D. *What Does Globalization mean for Educational Change? A Comparative Education Review*. Vol.46. — No.1. February 2002.

119. Clark H. *Creativity and key competences //Exploring measures at the individual level*. — P. 239-241. — Access mode : <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/creativity/report/individual.pdf>

120. *Contemporary Sociological Theory and Its Classical Roots: The Basics*, Second Edition, George Ritzer, McGraw–Hill, 2007.

121. *Council Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. Official Journal C. 119 of 28.5.2009.

122. *Council conclusions of 19 November 2010 on education for sustainable development*. Notices from EU Institutions, Bodies, Offices and Agencies. Official Journal of the European Union. C 327/11. 4.12.2010. — Access mode : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:327:0011:0014:EN:PDF>

123. *Council conclusions on the role of education and training in the implementation of the Europe 2020 strategy*. Education, Youth, Culture and Sport Council meeting. Brussels, 14 February 2011. — Access mode :

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/119282.pdf

124. Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training («ET 2020»). 2941th Education, Youth and Culture Council Meeting. Brussels, May, 2009. — Access mode : <http://www.consilium.europa.eu/Newsroom>

125. Council Resolution on ‘Into the new millennium: developing new working procedures for European cooperation in the field of education and training’ (2000/C 8/04) adopted by the Education Council at its meeting of 26 November 1999.

126. Corbett A. (2005) *Universities and the Europe of Knowledge: Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education, 1955–2005*. Houndsmills, Palgrave Macmillian.

127. Corbett A. Ping Pong: competing leadership for reform in EU higher education 1998–2006. *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 1, 2011, Part I6.

128. Directorate General of Education, Culture and Heritage, Youth and Sport, Directorate General of Education, Culture and Heritage, Youth and Sport 22.11.2010. — Access mode : http://www.coe.int/T/dg4/Source/OrganisationChart_DGIV_en.pdf

129. Delanti G. *Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society*. Buckingham. SRHE and the open University Press. — 2001.

130. Delgado I.Lirola Del, Losa, Jueyo J. *Education Policy in the European Union and the Principle of Subsidiarity: Legal Aspects and Diverse Areas of Action*. Rego. — 1997. — 125-169 p.

131. de Jong J.W.W. EU–Educational policy during the crisis: the need for competition! Papers for the course Inclusion and Exclusion in Contemporary European Societies Challenges of a New Europe: Chances in Crisis. IUC Dubrovnik, April 21–24, — 2010. — Netherlands. — 10 p.

132. Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe. — 2002.
133. Douglass C. North. Institutions and Economic Growth: An Historical Introduction // World Development. — 1989, vol.17, no.9, P.1319–1332.
134. Frank W. Elwell. Macrosociology: The Study of Sociocultural Systems. Lewiston, NY : The Edwin Mellen Press. — 2009. P. 492.
135. Green A. Education, Globalization and the Nation–State. London: McMillian Press. — 1997.
136. Guri–Rosenblit S., Sebkova H., Teicher U. Massification and Diversity of Higher Education Systems: Interplay of Complex Dimensions. 5–6 March 2007, UNESCO Headquarters, Paris. 24 pp. — P.3–21.
137. Heck R. Studying Educational and Social Policy: Theoretical Concepts and Research Methods. — Lawrence Erlbaum Associates.– 2004, 381 p.
138. Higher Education and Entrepreneurship. European Economic and Social Committee. — Access mode : http://www.eesc.europa.eu/resources/docs/657_en_lowres.pdf
139. Heyneman S. The History and problems in the making of education policy at the World Bank 1960–2000 // International Journal of Educational Development. — Vol. 23. — 2003. — P. 315.
140. Humburg M. The Open Method of Coordination and European Integration. The Example of European Educational Policy. Berlin Working Paper on European Integration. No. 8. Juni 2008. — 28 p.
141. Edmondson J., D’Urso A. The importance of being critical: Opening possibilities and hope in education policy study. Pennsylvania State University, USA. — Volume 5, Number 1 (May 2007) <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=87>
142. Education Council (2001) The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems (February) (5980/01/EDUC 23), reported to the Stockholm European Council in March 2001.

143. Education sector strategy update: Achieving Education for All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness. November 17, 2005. — Access mode : [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education Sector Strategy Update](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education+Sector+Strategy+Update). — P. 92.
144. European Commission: European Economy — 7/2009 — Economic Crisis in Europe: Causes, Consequences and Responses, Luxembourg.
145. European Commission. Lifelong Learning Policy. Exchange of good practice and peer learning. — Access mode : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc32_en.htm
146. European Commission, 2008a, Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training, Indicators and Benchmarks, Commission Staff Working Document.
147. Etzioni Amitai. Active Society: A Theory of Societal and Political Processes. New York : Free Press. — 1968.
148. European Commission White Paper «Teaching and learning — towards the learning society», Luxembourg, 1996. Further analysis were made by the Study Group on Education and Training in the Report «Accomplishing Europe through education and training», Luxembourg. — 1997.
149. European Federation of Education Employers. — Access mode: <http://www.educationemployers.eu/>
150. European Trade Union Committee for Education. — Access mode: http://etuce.homestead.com/ETUCE_2010_AboutETUCE.html
151. Ertl H. European Union Initiatives in Education and Vocational Training. The Development and Impact of the Programme Approach. Wirtschaftspädagogische Beiträge, — Heft 5. — Dezember 2002. — 44 p.
152. Ertl H. European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point? Comparative Education Vol. 42, No. 1, 2006, University of Oxford, P. 5–27.
153. Ertl H. «The Development of the Provisions of the European Union in the field of Education and Training». Fagerlind&O'Down. — 2000. — P. 117–144.

154. Ertl H., H.–Hugo Kremer. Education Change and innovative teaching practice: a Study of the impact of reforms on the work of lecturers in Vocational Education and Training in England and Germany. University of Oxford, University of Paderborn. — P.133-147.
155. Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Communication from the Commission. Brussels, 2010. — Access mode: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%2007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>
156. External Education Policies and Tools Developments, trends and opportunities in the internationalisation of education in the EU and its Member States. Mapping Member States' external Education & Training policies and tools. — 2010. — 32 p.
157. Joint Progress Report of the Council and the Commission on the implementation of the «Education & Training 2010» work programme — Adoption of the report. — Council of the European Union. Brussels. — 2010. — Access mode: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/10/st05/st05394.en10.pdf>
158. Kamens D., Meyer J. and Benavot A. 1996. «Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula». *Comparative Education Review* 40 (May): 116-138.
159. Keeling R. The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse, *European Journal of Education*, Vol. 41, No. 2, 2006 — P.203.
160. Knight J. «Internationalisation of Higher Education: A Conceptual Framework.» In J. Knight and H. de Wit (eds.), *Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries*, 5–19. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE), 1997.
161. Knowledge System for Lifelong Learning. — Access mode: <http://www.kslll.net/EducationAndTraining2010/Default.cfm>
162. Koch, Richard. BIBB_Positionen zu aktuellen Herausforderungen in der beruflichen Bildung: IV. Verhältnis von EU–Politik und nationaler

Berufsbildungspolitik. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Vol.25, No.3, 1996. — 64 p.

163. Kwiek M. The Changing Attractiveness of European Higher Education: Current Developments, Future Challenges, and Major Policy Issues. Barbara Kehm, Jeroen Huisman and Bjorn Stensaker (eds.), European Higher Education Area 2010 to 2020. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. — Access mode: http://www.cpp.amu.edu.pl/pdf/Kwiek_EHEA_2020.pdf

164. Laffan B. The European Union: A Distinctive Model of Internationalisation? European Integration online Papers (EIoP) Vol. 1 (1997) N° 18 <http://eiop.or.at/eiop/texte/1997-018a.htm>

165. Lieve Van den Brande. New Skills for New Jobs. The case of digital competences as 21st century skills for employability. European Commission, DG Education and Culture. — Access mode: <http://www.epractice.eu/files/2.%20Godelieve%20Van%20Den%20Brande.pdf>

166. Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000, Presidency Conclusions, 37–40.

167. Lifelong Learning Programme. General Call for Proposals 2011–2013. Strategic Priorities. 2012. — Access mode: http://ec.europa.eu/education/llp/doc/call12/prior_en.pdf

168. Learning for All: Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development World Bank Group Education Strategy 2020. April 2011. 79 pp.

169. Lehmann A. Future European Education Strategies. — Access mode: http://www.emeuropesiasia.org/upload/EMECW11/Conf_Lehmann_Future_European_strategies_in_education.pdf

170. Marks G., Hooghe L. and Blank K., ‘European Integration from the 1980s, Journal of Common Market Studies, 34:3, P.341-78.

171. March L.G., Olsen J.P. Rediscovering institutions: the organizational basis of politics. — Free Press, New York. — 1989. — 227 p.

172. MBA Lectures. Function of Institution. — Access mode: <http://mba-lectures.com/others/sociology/783/social-institutions.html>

173. McCornick J. Policymaking in the European Union // The European Union and the Member States. Second edition. Edited by Eieanor E.Zeff and Ellen B. Pirro /Boulder, Colorado. — 2006. — 500 p.
174. McCubbins M.D., Noll R.G., Weingast B.R. Structure and process, politics and policy: Administrative arrangements and the political control of agencies. 1989. — Virginia Law Review 75, P.431-448.
175. McGrew A. The Transformation of Democracy? Globalization and Territorial Democracy. — 1997. — Cambridge : Polity Press. 268 p.
176. McIntosh C. Life Long Education: A Conceptual Debate // International Journal of Media, Technology of Lifelong Learning. — Vol. 7. — No. 2. — 2011. — P.2-8.
177. Merton R.K. On Social Structure and Science. Chicago: The University of Chicago press. P. Stompka Ed. 1936. — P.894-904.
178. Michael L. Skolnik, William G. Davis. Does Structure Matter: (Where) Do Questions About Structure Fit on the Higher Education Policy Agenda? Higher Education in Canada Conference. John Deutsch Institute, Queen's University. February 13–14, 2004. — 27 p.
179. Middlehurst R.. «The Developing World of Borderless Higher Education: Markets Providers, Quality Assurance and Qualifications,» A Paper Presented at the First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education, 2002, — UNESCO, Paris, October 17–18.
180. Neave G. Homogenization, integration and convergence: the Cheshire Cats of Higher Education analysis. — P. 30.
181. Nóvoa A., de Jong–Lambert W. The education of Europe: apprehending EU educational policies, in: Phillips & Ertl (Eds) Implementing European Union education and training policy. A comparative study of issues in four Member States, — 2003, Dordrecht, Kluwer, P. 41–72.

182. Olsen J. European challenges to the national state. In: Steunberg B., van Vught F. (Eds.), *Political Institutional and Public Policy: perspectives on European decisions — making.* — Dordrecht, Boston, London. — 1997. — P. 170–171.
183. Osama El-Kadi. *Sun Tsu Art of War Strategy.* — Access mode: <http://www.easy-strategy.com/strategy-definition.html>
184. *Participation and Stakeholder Involvement in Education Policy Making.* Report of the conference of the European Network of Education Councils, Brussels, 2010, with the support of the European Commission, DG Education and Culture. — Access mode : http://eunec.vlor.be/detail_bestanden/DOC%200001%20Report%20Brussels110303.pdf
185. Pochet Ph. What's wrong with EU2020? ETUI Policy Brief. Issue 2/2010. *European Social Policy.* — Access mode : http://www.crimt.org/PDF/Policy_Brief_on_Social_Policy-Issue2-2010-EN.pdf
186. *Prospects in Education.* Quarterly bulletin. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Place de Fontenoy, 75 Paris–7e. Unesco. — No. 1, 1969. — 68 p.
187. Radaelli M. Claudio. *Who Learns What? Policy Learning and the Open Method of Coordination.* ESRC Seminar series: Implementing the Lisbon Strategy. *Policy Learning and the Open Method of Coordination* ERI University of Birmingham. November, 2004.
188. Rashid M. *Study Guide Advanced Course on Non-Formal Education.* Islamabad: Allama Iqbal Open University. — 1993. — 734 p.
189. Reichert S., Tauch Ch. *Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe.* Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area. A report prepared for the European University Association. July 2003. — Access mode : <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf>

190. Reding V. We need to implement wholeheartedly the Bologna process, Speech to the Berlin Conference on Higher Education, September 18, — 2003, Berlin, speech/03/418
191. Reichert S., Tauch Ch. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. Progress towards the European Higher Education Area. Trends 2003. EUA Genève. — Access mode : <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf>
192. Resolution of the Council and of the Ministers of education meeting within the Council comprising an action programme in the Field of education. O.J.No C. 38, 19.02.1976, p.1
193. Robert Schuman Declaration. Офіційний сайт Європейського Союзу http://europa.eu/about-eu/basic-information/symbols/europe-day/index_en.htm
194. Shakrani Sh. The Value of Higher Education/ On Policy. — Fall 2008 — Winter 2009. — P.38-41
195. Slavin R. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21.
196. Social Institutions and Social Capital. Nepal Human Development Report. — Chapter 10. — 1998 — P. 165
197. Sprokkereef, Annemarie (1995): «Developments in European Community Education Policy», in: Lodge, Juliet (ed.) (1995): *The European Community and the Challenge of the Future* (London : Pinter Publisher), pp. 340–347
198. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Social Institution — Publ. Jan 4, 2007. — <http://plato.stanford.edu/entries/social-institutions/>
199. Sursock A. Examining Quality Culture Part II: Processes and Tools – Participation, Ownership and Bureaucracy. European University Association. 2011. 64 p. — Access mode : http://www.eua.be/pubs/Examining_Quality_Culture_Part_II.pdf
200. Taylor J., Mirou A. Policy-Making, Strategic Planning, and Management of Higher Education // *Papers on Higher Education*. — Buchrest. — 2002. — 195 p. — P. 10-25.

201. The Faces of the European Parliament 2009–2011. European Parliament's Directorate–General for Communication. April 2010. 24 p.
202. The Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007. — Access mode : http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf
203. The EU institutions and the decision–making process. — Access mode: http://europa.eu/about-eu/basic-information/decision-making/index_en.htm
204. The Organising Bureau of European School Student Unions. — Access mode: <http://www.obessu.org/>
205. The Treaty on European Union. 1992. Art.5ю
206. Teichler, U. (1988). Changing Patterns of the Higher Education Systems. London, Jessica Kingsley Publishers.
207. Zgaga P. (2007). Looking Out: The Bologna Process in a Global Setting. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.
208. Webster's New Universal Unabridged Dictionary. — New York: Barnes & Noble books, 1996. — 2230 p.
209. 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the «Education and Training 2010 work programme» (2009) 1616, chapter 1, chart 1.2. — Access mode : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:EN:PDF>

ДОДАТКИ

Додаток А.1

Хронологія розвитку освітньої політики ЄС

№	Період	Події
I.	1957–1958 рр.	Офіційно заявлено про необхідність професійної підготовки як однієї із важливих складових Римських договорів (1957 р.) – спільного ринку товарів, капіталу та послуг.
II.	1971–1975 рр.	Визначення напрямів співпраці в сфері освіти в «Доповіді Янне» «До питання про політику Співдружності у галузі освіти», що стала своєрідним фундаментом для співробітництва у галузі загальної освіти ЄС.
III.	1976– 1986 рр.	Прийняття міністрами освіти першої резолюції про співробітництво в галузі освіти, що включала питання навчання, наукових досліджень, компіляцій до поточної документації та статистичних даних у ряді освітніх областей.
IV.	1987–1991 рр.	Остаточне утвердження спільної європейської освітньої політики, початок функціонування освітньої програми «Ерасмус», мета якої полягала у фінансуванні студентів, які бажають отримати освіту тривалістю до року в іншій європейській державі. Підписання Великої Хартії «Магна Карта» ректорами європейських університетів в університеті Болоньї.
V.	1992–1997рр.	Підписання Маастрихтського договору – створення Європейського Союзу. Сферу освіти передано у відповідальність держав-членів ЄС.
VI.	1998–2009 рр.	Підписання Сорбонської декларації щодо узгодження структури системи вищої освіти в Європі, спільної Болонської декларації, Лісабонського договору про реформування європейської освіти.
VII.	2010 р. – до сьогодні	Завершення 10-річного терміну Лісабонської стратегії. Сучасний етап формування та реалізації освітньої політики Європейського Союзу.

Додаток А.2

Структура та функції освітньої політики ЄС**ЄВРОКОМІСІЯ****Комісар з питань освіти і культури, багатомовності та молоді****Головний Директорат з питань освіти і культури**

Дирекція «Ціложиттєва освіта: горизонтальні питання політики і стратегії 2020»

Дирекція «Ціложиттєва освіта: політика і програма»

Дирекція «Ціложиттєва освіта: вища освіта і міжнародних справах»

+

Організації

EACEA – виконавче агентство сектору освіти, аудіовізуальних засобів та культури

Національні установи управління сферою освіти держав-членів ЄС

Cedefop – Європейський центр з розвитку професійної освіти

Eurydice – Європейська освітня інформаційна мережаETF – Європейський фонд освітиEurostat – статистичне бюро Євростат

CRELL – Центр з досліджень в області ціложиттєвої освіти

+

Дослідницькі організації

+

Міжнародні організації

OECD – Організація економічного співробітництва та розвитку

COE – Рада Європи

UNESCO – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури

Європейська Комісія – найвищий виконавчий орган ЄС.

В освітній політиці ЄС відіграє насамперед регулювальну функцію, координуючи та спрямовуючи в одне русло діяльність держав-членів.

ЄВРОПАРЛАМЕНТ**Комітет з культури та освіти**

+

Комітет з питань промисловості, досліджень та енергетики

Роль Парламенту в освітній політиці Європейського Союзу полягає у забезпеченні створення міцної правової бази для розвитку освіти та професійної підготовки, збільшення інвестування сфери, а також сприяння співпраці держав-членів ЄС.

РАДА ЄС**Рада з питань освіти, молоді та культури**

+

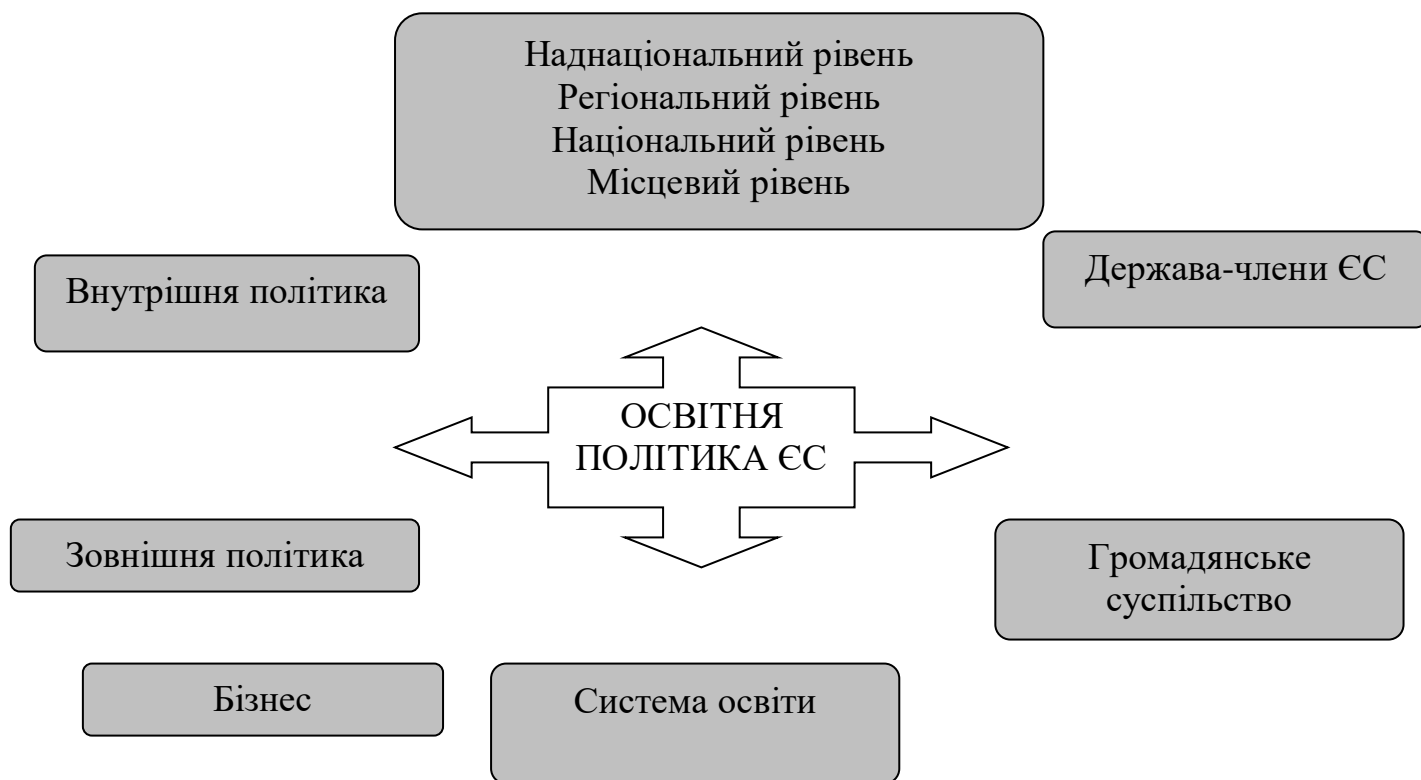
Збори міністрів освіти, культури, молоді та комунікацій

Рада з питань освіти, молоді та культури Ради ЄС покликана зберегти відповідальність держав-членів у визначенні національного змісту навчання та професійної підготовки, організації системи освіти та професійної підготовки, зберігаючи їх національне, регіональне та культурне розмаїття.

**ЄВРОПЕЙСЬКА
РАДА****Генеральна дирекція з освіти, культури та спадщини, молоді та спорту**

Головні завдання Європейської Ради у сфері освіти полягають у сприянні взаєморозуміння між європейськими народами, розбудові демократії, формуванні європейської свідомості через збереження та примноження культурної спадщини, спонукання до вивчення різних мов (зادля персональної мобільності, збільшення можливостей працевлаштування, здобуття освіти, одержання інформації), активної участі у громадському житті союзу, формування історичної свідомості (через вивчення національної, європейської та всесвітньої історії).

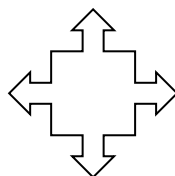
Додаток Б.1



Додаток Б.2

Стейкхолдери освітньої політики Європейського Союзу

Світовий банк

Форум стейкхолдерів сфери
європейської співпраці
в освіті та навчанніРади з питань освіти
держав-членів ЄСЄвропейський профспілковий
комітет учителів,
Європейська федерація
роботодавців освіти,
Оргбюро європейських
учнівських спілок

Європейська асоціація університетів

ЮНЕСКО

Європейська співпраця
університету та бізнесу

Університет-бізнес форум

**Платформа для реалізації
освітньої стратегії, реформування загальноєвропейської освіти**