



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Мукачівський державний університет
Кафедра педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього
менеджменту



Віталій БУДКЕВИЧ

**МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО
ІНТЕГРАЦІЇ БРИТАНСЬКОГО ДОСВІДУ
У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ
МАГІСТРІВ ПРАВА**

*для науково-педагогічних працівників
та здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності «Право»*

Мукачево
МДУ-2024

Розглянуто на засіданні кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету (протокол № 11 від 20 листопада 2024 р.)

А в т о р:

Будкевич Віталій Андрійович – здобувач ступеня доктора філософії, автор дослідження «Тенденції розвитку професійної підготовки магістрів права у закладах вищої освіти Великої Британії».

Р е ц е н з е н т:

Теличко Наталія Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання Мукачівського державного університету.

Б 90

Будкевич В.А. Методичні рекомендації щодо інтеграції британського досвіду у професійну підготовку магістрів права. За ред. проф. М.В. Швардак. Мукачево: МДУ, 2024. 65 с. (3,2 др.арк.).

Навчально-методичне видання присвячене тенденціям розвитку професійної підготовки магістрів права у закладах вищої освіти Великої Британії та можливостям їх адаптивного використання в українському освітньому просторі. У виданні розкрито процеси академізації й деелітаризації юридичної освіти, організаційної розбудови магістерського рівня, стандартизації, диверсифікації програм, цифровізації, практико-орієнтованих і інноваційних технологій навчання, інтернаціоналізації, забезпечення якості, а також формування професійної ідентичності та етичної відповідальності магістра права.

Адресовано науково-педагогічним працівникам, гарантам освітніх програм, членам проєктних груп, керівникам закладів вищої освіти та здобувачам другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Право».

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
1. АКАДЕМІЗАЦІЯ ТА ДЕЕЛІТАРИЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПРАВА У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	7
2. ОРГАНІЗАЦІЙНА РОЗБУДОВА ТА ЗМІСТОВЕ СТРУКТУРУВАННЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ	12
3. СТАНДАРТИЗАЦІЯ ТА ПРАКТИКО-ЕТИЧНА МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПРАВА В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	17
4. СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ДИВЕРСИФІКАЦІЯ СУЧАСНИХ МАГІСТЕРСЬКИХ ПРОГРАМ	23
5. ЦИФРОВІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПРАВА У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	28
6. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА ПОГЛИБЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ МАГІСТРІВ	35
7. ГЛОБАЛІЗАЦІЯ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ЗА БРИТАНСЬКИМИ СТАНДАРТАМИ	40
8. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА ЕТИЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАГІСТРА ПРАВА	46
9. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ БРИТАНСЬКОГО ДОСВІДУ	54
ПІСЛЯМОВА	62
СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	63

ПЕРЕДМОВА

Сучасний етап розвитку правничої освіти дедалі виразніше засвідчує, що магістратура права вже не може тлумачитися лише як формальне продовження бакалаврського рівня або як механічне накопичення додаткових галузевих знань. Йдеться про інший рівень інтелектуальної, професійної та етичної зрілості, на якому майбутній правник має навчитися мислити системно, діяти в умовах складності, працювати з правом як із динамічною і багаторівневою реальністю, орієнтуватися в ситуаціях невизначеності, міжюрисдикційної взаємодії та цифрової трансформації сучасного суспільства. Для України така проблематика набуває особливої гостроти в умовах воєнного часу, післявоєнного відновлення, євроінтеграційного поступу, модернізації юридичної професії та переосмислення ролі магістерської правничої освіти у демократичній державі.

Звернення до британського досвіду в межах цих методичних рекомендацій має не характер зовнішнього наслідування, а характер уважного порівняльно-педагогічного осмислення. Велика Британія репрезентує одну з найвпливовіших моделей юридичної освіти в сучасному світі, в якій поєднуються університетська автономія, сильні механізми забезпечення якості, професійне регулювання, високий ступінь спеціалізації магістерських програм, розвинена клінічна та симуляційна підготовка, цифрова компетентність і виразна етична спрямованість. Саме тому її досвід є цінним для України не як готовий шаблон, а як джерело системних принципів, здатних підсилити якість вітчизняної магістратури права.

Метою видання є надання науково-педагогічним працівникам, гарантам освітніх програм, керівникам закладів вищої освіти, розробникам навчальних планів і здобувачам другого (магістерського) рівня вищої освіти цілісного методичного орієнтира щодо інтеграції продуктивних елементів британського досвіду у професійну підготовку магістрів права в Україні. У рекомендаціях акцентовано увагу на тих тенденціях, які виявилися найбільш стійкими та педагогічно значущими: академізації й деелітаризації юридичної освіти, організаційній розбудові магістерського рівня, стандартизації без втрати інституційної різноманітності, диверсифікації програм, цифровізації, посиленні практико-орієнтованих і інноваційних технологій навчання, інтернаціоналізації, розвитку системи

забезпечення якості, а також формуванні професійної ідентичності та етичної відповідальності правника.

Логіка цих методичних рекомендацій базується на кількох принципових положеннях. По-перше, британська магістратура права розглядається не як сукупність окремих курсів або ізольованих університетських практик, а як цілісний педагогічний феномен, що формується на перетині академічної автономії, професійних стандартів, ринкових трансформацій, міжнародної порівнюваності кваліфікацій і соціального запиту на якісну правничу допомогу. По-друге, інтеграція британського досвіду до українського освітнього простору розуміється як адаптивний, а не механічний процес. Це означає, що кожен елемент чужої системи має бути співвіднесений із реальною проблемою української магістратури, національною правовою традицією, чинною структурою доступу до професії та можливостями конкретного закладу освіти. По-третє, професійна підготовка магістра права мислиться тут як цілісний процес, у межах якого поєднуються академічне навчання, дослідницька діяльність, клінічна та симуляційна практика, юридичне письмо, цифрові навички, професійна соціалізація і етичне становлення.

Структурно видання побудоване таким чином, щоб послідовно перейти від історико-педагогічних передумов до сучасних форматів організації магістерської юридичної освіти та далі – до практичних орієнтирів для українського освітнього простору. Кожен розділ містить не лише аналітичний виклад матеріалу, а й коротко окреслену мету, коло ключових понять, методичні акценти для адаптації британського досвіду та питання для самоконтролю. Такий спосіб побудови тексту дає змогу використовувати видання як навчально-методичний матеріал у системі підготовки магістрів права, у роботі гарантів освітніх програм, у процесі внутрішнього забезпечення якості освіти та під час перегляду змісту юридичних дисциплін.

Автор виходить із того, що модернізація магістерської правничої освіти в Україні має відбуватися не через руйнування академічних основ, а через їх конструктивне поєднання з практичною релевантністю, цифровою готовністю, етичною свідомістю та гнучкістю освітніх траєкторій. Саме тому британський досвід цікавий для нас насамперед як приклад того, як у межах однієї системи можна поєднати академічну глибину, професійну придатність, міжнародну

відкритість, дослідницьку культуру й реалістичне бачення ролі правника в суспільстві.

Сподіваємося, що ці методичні рекомендації стануть корисним інструментом для оновлення магістерських програм права в Україні, посилення їхньої змістової виразності, практичної ефективності та суспільної значущості, а також сприятимуть формуванню нового покоління правників, здатних відповідально, етично й професійно діяти в складному правовому світі XXI століття.

1. АКАДЕМІЗАЦІЯ ТА ДЕЕЛІТАРИЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПРАВА У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Мета: розкрити історико-педагогічні передумови академізації та деелітаризації британської юридичної освіти; показати, яким чином масифікація доступу до вищої освіти, звіти Роббінса й Ормрода, а також напруга між академічною і професійною моделями підготовки вплинули на подальше становлення магістратури права.

Ключові слова: академізація, деелітаризація, звіт Роббінса, звіт Ормрода, освітньо-професійний континуум, ліберальна юридична освіта, професієцентризм.

Тенденції розвитку юридичної освіти та, зокрема, професійної підготовки магістрів права у Великій Британії у 1960-1980 рр. є досить множинними, оскільки фактично кожен з трьох десятків років, яких стосується цей підрозділ дослідження, був багатим на певні знакові історико-педагогічні події. У 1960-х рр. виходить Звіт «комісії Робінса», який заклав основи доступності вищої освіти та певну поступову втрату нею ознак елітарності; у 1970-х рр. був підготований та опублікований так званий «Звіт Ормрода» (1971), яким було закладено основи концепції «освітньо-професійного континууму» (безперервного розвитку та навчання, зокрема, на професійному етапі), що ґрунтувалася на тезах щодо необхідності забезпечення гармонійного та всебічного поєднання академічного, професійного та пост-професійного етапу підготовки правників; на переломі 1980-1990х рр. органи професійного самоврядування юристів – як гілка соліситорів, так і баристерів, підготували і запустили оновлені професійні курси підготовки правників, які студенти проходили після закінчення академічного етапу. Наприкінці 1980-х рр. науковцями та практиками Великої Британії починає підніматися в новому світлі дискусія щодо того, якою має бути вища освіта – ліберальною чи професійною, тобто забезпечувати загальну освіченість людини, чи відточувати професійні навички ремесла; пізніше зазначені тенденції дадуть «стимул» для розвитку та протиславлення у 1990-х роках одне одному концепції «атомістичності» освіти та «цілісності», «холізму» (з англійської – «whole – цілий»). Крім того, невпинно продовжуються тектонічні зіткнення між академічними закладами освіти та органами професійного самоврядування юристів щодо того, яким має бути

змістовне наповнення того чи іншого етапу підготовки правників, які предмети мають входити до розкладу, які методики та концепції викладання повинні застосовуватися.

Р.Лейрд, описуючи контекст освітньої сфери у Великій Британії у 1960-х рр. XX століття зазначає, що «...відбулися дві величезні зміни, які призвели до запровадження розслідування [прим. автора – йдеться про дослідження у сфері реформування освіти]. Перша – була наслідком запуску супутника та дуже сильним відчуттям у всіх країнах, що майбутнє нації залежить від її технологічного потенціалу а отже, від робочої сили, яка може виробляти ці технології. Друга була зовсім іншою і полягала в тиску молоді, яка хотіла вступити до університету, та тому факті, що людям з певною кваліфікацією ставало дедалі важче вступити до університету...» (Barr, 2014, p.13). Переломним моментом в 60-х роках 20 століття в площині реформування Британської вищої освіти стала фундаментальна доповідь Комітету з питань вищої освіти, опублікована у 1963 році під головуванням лорда Ліонеля Робінса. Документ став наймасштабнішою реформаторською віхою в історії університетської освіти Великої Британії XX століття. «Робінсова комісія» працювала з 1961 по 1963 рр. і своїм основним завданням мала оцінити стан, доступність і перспективи розвитку вищої освіти в умовах стрімкого демографічного та економічного зростання у Великій Британії того часу (Committee on Higher Education, 1963).

Як зазначають Н.Бarr та Г.Гленегстер з посиланням на статистичні дані, «...лише близько чотирьох зі 100 молодих людей вступили на денну форму навчання в університеті. Лише 1 відсоток дівчат з робітничого класу та 3 відсотки хлопців з робітничого класу продовжили навчання на денній формі навчання на рівні бакалавра. Ще 4,5 відсотка молодих людей продовжили навчання на вчителів та інші денні курси подальшої освіти...» (Barr, 2014, p.18). Д.Уїлтес, рефлексуючи на тему Доповіді Робінса, цитує тези Робінса, про те, що «курси вищої освіти повинні бути доступні для всіх...». Д. Уїлтес стверджує, що цей принцип набув популярності через дві ключові тенденції – демографічну (спостерігалася тенденція до зростання кількості молодих людей (через тривалий бум народжуваності з 1945 по 1965 рік) та освітню (реформи Батлера підвищували рівень освіти та стандарти освіти). На думку Д.Уїлтеса, другою наріжною тезою у звіті Робінса є важливість «викладання» як такого, і що існують негативні тенденції, коли престиж і винагорода за дослідження підривають

відданість викладанню. Третя наріжна теза, на думку Д.Улітеса, що також є предметом дебатів, які резонують і сьогодні – спеціалізація проти широти. Д.Улітес вважає, що Роббінс побоювався, що надмірна спеціалізація на рівні А та в університеті призводить до зіткнення між двома культурами. «...Роббінс розглядав навчання на магістратурі як ключовий момент, коли студенти могли справді заглибитися та здобути спеціалізовані знання та розуміння...» (Улітес, 2013, р.67-70).

Р. Гаммонд-Шарлотт вважає, що Звіт Роббінса 1963 року нарешті визнав відсутню ланку в тривалій дискусії про те, що не всі, хто вивчає право, прагнуть стати юристами. Авторка, для проведення паралелі, посилається на сучасні дані і зазначає, що у вересні 2021 року 31 585 студентів розпочали навчання за програмою з права. Водночас лише 6 981 особу було внесено до реєстру соліситорів (тобто вони здобули кваліфікацію соліситора), а 1 409 осіб були «допущені до бару» (тобто здобули кваліфікацію баристера). Авторка відзначає, що, хоча таке порівняння певною мірою є некоректним (порівняння «яблук і груш»), воно все ж демонструє, що значна кількість студентів-правників не вступає до юридичних професій. Звіт дійшов висновку, що юридичні школи не повинні мати вузьку професійну спрямованість, а мають пропонувати значно ширший і більш академічний підхід до змісту навчання. У звіті також рекомендувалося надавати студентам ширший вибір вибіркових дисциплін, зокрема й поза межами права (Hammond-Sharlot, 2022, р.17-18).

Основою віхою реформування правничої освіти у Великій Британії у 1970-х роках стало опублікування у березні 1971 року звіту для уряду Великої Британії сера Роджера Ормрода (голови Комітету з юридичної освіти у 1968 – 1971 рр.), відомого також як «Звіту Ормрода» – фундаментального документа із реформування юридичної освіти Англії та Уельсу. Серед основних пропозицій, що були викладені у звіті, слід звернути увагу, зокрема, на такі: 1) інтеграція академічної освіти та професійної підготовки в єдине ціле; 2) трьох-стадійна (етапна) структура юридичної освіти: 2.1) етап академічної освіти; 2.2.) етап професійної підготовки (що включає як теоретико-прикладну підготовки на базі закладу освіти, так і практичну «польову» підготовку); 2.3) післядипломна неперервна професійна освіта; 3) основними завданнями «етапу академічної освіти» мали стати оволодіння особою базовими знаннями з права; інтелектуальними навичками для вміння застосовувати абстрактні концепції до

конкретних фактичних обставин справи і розуміння співвідношення між законодавством та соціальними й економічними. Саме Звіт Ормрода визначив, що ступінь з права має стати звичайним (основним) шляхом вступу до професії, запропонував запровадження «Загального професійного іспиту» для випускників непрофільних спеціальностей, наголосив на необхідності пов'язаного, але відокремленого професійного (практичного) етапу підготовки, запропонував розвивати систему структурованої «безперервної освіти» (LETR, 2013).

Як впливає із наведених фактичних та теоретичних матеріалів, 1960-ті рр. ознаменувалися збільшенням доступності до юридичної освіти тих верств населення, які через брак коштів, можливостей та соціальних зв'язків не могли дозволити собі або членам сім'ї практичний доступ до вищої юридичної освіти. Тут можна виділити два аспекти: і розвиток політики держави щодо фінансування доступності до вищої юридичної освіти та професії, і також популяризація та розвиток академічних ЗВО, як осередків, де проходив певний етап (академічний етап) на шляху доступу до юридичної професії. Відтак, з наведених обставин ми можемо говорити про певну втрату статусу «елітарності» вищої юридичної освіти у зазначений період, та в певній мірі її «масифікацію».

1970 та 1980-ті рр. були багаті на ряд різних тенденцій, серед яких, як на одну з основних, можемо звернути увагу на «академізацію» вищої юридичної освіти. Одразу хочемо застерегти, що цьому поняттю в даному випадку ми можемо протиставити поняття «професієцентризму», який вживаємо саме в контексті його суперечливості і в тому значенні, що юридична професія в особі органів професійного самоврядування юристів отримала переважний контроль над юридичною освітою, на протигагу академічним закладам освіти. Водночас слід відзначити, що такий стан справ не сформувався у 1970-х рр. як частина «нового порядку», а існував ще майже з 18 століття. Однак починаючи із кінця 1960-х рр. та продовжуючи з 1971 року (року опублікування Звіту Ормрода) така тенденція стала висвітлюватися як така, що має і негативні сторони, і «професійна» складова юридичної освіти потребує її збалансування «академічною» складовою для того, щоб юрист виступав не просто ремісником чи «юридичним сантехніком», а був «Періклом» – правотворцем, державотворцем і провідником найвищих соціальних та етичних цінностей у суспільстві. Саме остання з тенденцій отримала широке

висвітлення та стала предметом активної дискусії у 1990-х роках, що і стане частиною предмета дослідження у наступному параграфі поточного розділу.

Методичні рекомендації

1. Під час оновлення українських магістерських програм доцільно виходити з того, що магістратура права не має зводитися до вузького «доучування» під професійний іспит; вона повинна залишатися простором інтелектуального дорослішання правника.

2. Доцільно посилювати соціальну відкритість магістерських програм через прозорі правила вступу, механізми академічної підтримки та адресні стипендійні інструменти для вмотивованих здобувачів.

3. Варто послідовно підтримувати баланс між ліберальною юридичною освітою та практичною релевантністю, уникаючи як надмірної теоретизації, так і редукації підготовки до технічного тренінгу.

4. На магістерському рівні слід цілеспрямовано розвивати здатність до критичного мислення, міждисциплінарного аналізу та усвідомлення соціального призначення права.

5. Рекомендовано формувати безперервний освітньо-професійний континуум «бакалаврат – магістратура – професійна кваліфікація – безперервний розвиток» як логічно узгоджену систему, а не як сукупність розірваних етапів.

Питання для самоконтролю

1. Чому британський досвід 1960–1980-х років не можна зводити лише до масифікації вищої освіти?

2. У чому полягала суперечність між академічною та професієцентричною моделями підготовки юриста?

3. Яке значення для розвитку магістерської правничої освіти мали звіти Роббінса й Ормрода?

4. Чому деелітаризація юридичної освіти не означала автоматичної втрати академічної якості?

2. ОРГАНІЗАЦІЙНА РОЗБУДОВА ТА ЗМІСТОВЕ СТРУКТУРУВАННЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ

Мета: схарактеризувати процес інституційного оформлення британської магістратури права у 1990-х роках і на початку ХХІ століття; показати роль законодавчих реформ, діяльності QAA, науково-консультативних комісій і професійних органів у структуризації магістерського рівня.

Ключові слова: QAA, рамка кваліфікацій, ACLEC, звіт Дерінга, магістерський ступінь, професійний курс, клінічна освіта, правничі навички.

1990-ті роки мали особливе значення для розвитку магістерського ступеня підготовки у структурі вищої юридичної освіти британських правників. З огляду на приєднання Великої Британії до Болонської конвенції 1999 року, Велика Британія стала одним із перших 29 учасників Болонського процесу. У другій половині 1990-х років у Великій Британії розробляється Національна рамка кваліфікацій, проект якої, зокрема, покликаний був визначити місце магістратури в структурі вищої юридичної освіти, систему компетентностей, необхідних для здобуття цього ступеня, а також взаємозв'язок вказаного ступеня з бакалаврським та докторським ступенями вищої освіти. У зазначений період також відбувається запуск оновлених професійних курсів підготовки баристерів та соліситорів; об'єднання університетів та політехнічних закладів в університеті; готується та публікується найбільш повний та детально пропрацьований звіт Королівської комісії 1996 року з питань реформування юридичної освіти – найбільш ґрунтовний з часів Звіту Ормрода 1971 року. 1990-ті рр. – це також період подальшого розвитку наукових дискусій щодо значення ролі практичних навичок у підготовці майбутнього правника, вдосконалених підходів до концепції освітньо-професійного континууму, а також становлення інституту юридичних клінік.

У 1992 році було прийнято Закон «Про подальшу та вищу освіту» (що стосувався Великої Британії) та аналогічний закон в частині, що стосувався Шотландії. До цього часу в Англії та Уельсі зберігався поділ між університетами та державним (політехнічним) сектором. Однак у міру того, як університети почали пропонувати професійно орієнтовані програми навчання, співпрацювати з бізнесом і місцевими громадами,

а неуніверситетські заклади розвивали наукову діяльність і дослідження, відмінності між ними дедалі більше стиралися. Внаслідок цього Закон скасував поділ між університетами та політехніками, поклавши край двоїстій системі у сфері вищої освіти. Закон надав колишнім політехнікам право присуджувати наукові ступені і використовувати у своїй назві слово «університет». Інші ЗВО отримали можливість звертатися до так званої «Темної ради» (англійською – «Privy Council») із заявами про надання повноважень щодо присудження освітніх ступенів за програмами навчання, наукових ступенів дослідницького характеру, а також про надання статусу університету (National Institution for Academic Degrees and Quality Enhancement of Higher Education, 2015, p.3). А. Шер з приводу зазначених подій зазначав, що з розпадом «бінарного поділу» всі політехніки стали університетами. Багато юридичних факультетів протягом останнього десятиліття подвоїли набір студентів, водночас не здійснивши відповідних змін у чисельності викладацького складу, бібліотечних ресурсах тощо. У той самий час обсяг фінансування, що загалом виділявся університетам, суттєво скоротився в розрахунку на одного студента. Ці зміни неминуче мали вплинути на освітнє середовище (Sherr, 2001, p.2).

Консультативний комітет Лорда-канцлера з питань юридичної освіти та професійної поведінки (англійською – «Lord Chancellor's Advisory Committee on Legal Education and Conduct» та скорочено – «ACLEC») був створений у 1991 році з мандатом надавати рекомендації щодо освіти та професійної підготовки надавачів юридичних послуг. Комітет невдовзі після свого призначення у 1991 році здійснив перегляд усіх аспектів юридичної освіти та, шляхом публікації консультаційних документів і проведення конференцій, зібрав позиції широкого кола заінтересованих сторін, зокрема освітніх провайдерів, урядових правників, представників судової влади та приватної юридичної практики. Для доповнення консультаційного процесу були використані наукові дослідження – як уже існуючі, так і спеціально замовлені, – а також залучені експерти-консультанти. У результаті цього у квітні 1996 року було опубліковано Перший звіт з питань юридичної освіти та професійної підготовки. У липні 1996 року відбулася консультаційна конференція, присвячена цьому звіту (Grimes, 1996, «Background», para 1).

Рекомендація Комітету щодо освітньо-професійного континууму фактично була реалізована. Обов'язковий безперервний професійний розвиток (англійською – «Continuing Professional Development») для баристерів набув чинності у 1997 році та функціонував переважно без суттєвих змін до 2017 року (Bar Standards Board, 2017, p.1). Починаючи з 1 листопада 1998 року всі соліситори, які бажають отримати (або зберігати) чинний сертифікат на право практики, зобов'язані були дотримуватися вимог щодо безперервного професійного розвитку. До цієї дати правила щодо безперервного професійного розвитку вже застосовувалися до соліситорів, допущених до професії 1 листопада 1982 року або пізніше (Cambridge Press, para 1). Крім наведеної, Комітет також надавав ряд рекомендацій щодо забезпечення якості та доступності вищої юридичної освіти, реформування соліситорського та баристерського стажування, реформування практичних (професійних) курсів для соліситорів і баристерів тощо (ACLEC Report, 1996, p.90-97)

Наступним документом, який заслуговує на увагу в контексті поточного дослідження, є Звіт Дерінга (Дірінга) про вищу освіту у Сполученому Королівстві (англійською – «Higher Education in the Learning Society»), опублікований у липні 1997 року, який уособлював у собі перший масштабний перегляд системи вищої освіти з часів доповіді Роббінса 1963 року. Серед інших пропозицій, Дерінг «...пропонував низку підходів до забезпечення якості освіти, зокрема створення нової загальнонаціональної для Великої Британії рамки кваліфікацій вищої освіти, що охоплює вісім рівнів – від докваліфікаційного (нижче ступеня) до докторського, – пов'язаної з кредитними балами та чіткішим використанням назв кваліфікацій. Звіт також рекомендував низку завдань для новоствореного консолідованого Агентства із забезпечення якості. Два з цих завдань мають особливе значення. Комітет був вражений прогресом, досягнутим в Австралії протягом останніх десяти років у створенні програми академічних стандартів, що привела до формування національного підходу до стандартів... і рекомендував надати Агентству із забезпечення якості подібну роль. По-друге, передбачалася більш проактивна роль Агентства із забезпечення якості щодо франчайзингових програм з метою забезпечення того, щоб курси вищої освіти, передані на франчайзинг іншим закладам, відповідали прийнятним стандартам якості... франчайзі зможуть мати лише одного партнера у сфері вищої освіти (Bennet, 1997, p.27, 29). Р. Барнет,

критикуючи Звіт у філософсько-педагогічній площині, відзначав, що Звіт, маючи заголовок «Вища освіта в суспільстві, що навчається», визначав суспільство що навчається як таке, у якому люди володіють певними видами знань і навичок, що відповідають динамічному й конкурентному світові, і в якому ці ресурси належним чином поповнюються людьми впродовж усього життя. Критикуючи, на його думку, ринковий підхід Р.Барнетт вважав, що «...вища освіта має стати процесом формування таких способів людського буття, які дозволяють почуватися впевнено в умовах змін та невизначеності й бути готовими їх приймати. Для цього нам потрібна мова волі, схильностей і чеснот: люди з волею до навчання, зі схильністю приймати зміни та невизначеність, а також із такими людськими якостями або чеснотами, як стійкість, мужність, залученість і вміння активно слухати. Саме така освітня логіка впливає навіть із власного аналізу Комітетом характеру сучасного світу. Саме така освітня стратегія є необхідною – навіть за суто економічного тлумачення концепції суспільства навчання...» (Barnett, 1998, p. 7-9, 20).

До 1990-х років більшість магістерських програм були невеликими за масштабом і відносно неформальними. Для іноземних, а інколи навіть і для вітчизняних студентів, не передбачалося спеціальних умов навчання на магістерській програмі. Проте зі зростанням вимог бізнесу та комерційного сектору до професійних радників кількість вступників почала зростати. Внаслідок цього в 1990-х роках відбулося розширення магістерських програм, яке продовжилося й у 2000-х роках (Flood, 2011, p.7).

Таким чином, період 1990-х років був більш містким не лише на ідейні, програмні та наукові заходи та проекти щодо необхідності академізації підготовки правників у Великій Британії, а супроводжувався конкретними дослідженнями та вжитими за їх результатами конкретними заходами та змінами. Безумовно, не всі рекомендації та ідеї так званих «Білих книг» британської юридичної освіти 1988, 1996, 1997 рр. були реалізовані – значною мірою через розподіл влади та центрів впливу на юридичну освіту між професійною та академічною спільнотами. Водночас, примітним є поступове організаційне оформлення місця і ролі магістерського ступеня в підготовці правника, зокрема, під впливом міжнародних угод, ініційованих у європейській спільноті, підписантом яких стала і Велика Британія. Активована дискусія навколо місця і ролі юридичних

навичок в підготовці юриста мала цей не лише, власне, практичне, але й соціальне та етичне значення, що відзначало комплексний підхід до формування майбутнього правника та відображало загальноєвропейські погляди на структуру та зміст підготовки юристів у досліджуваний в цьому підрозділі період.

Методичні рекомендації

1. Під час проектування магістерської програми важливо чітко розмежовувати академічний, професійний і дослідницький компоненти, одночасно забезпечуючи між ними змістову спадкоємність.

2. Доцільно використовувати рамку кваліфікацій не як формальну вимогу, а як інструмент точного опису результатів навчання, очікуваної складності завдань і рівня автономності здобувача.

3. Варто інституційно зміцнювати внутрішні механізми перегляду програм: регулярний аудит змісту, аналіз потреб роботодавців, участь випускників і професійних спільнот у вдосконаленні освітньої пропозиції.

4. Університетам доцільно активніше розвивати післядипломну й безперервну освіту як природне продовження магістратури права, а не як окремих, відірваних від неї сегмент.

5. Організаційна архітектура магістерських програм має підтримувати гнучкість: поєднання обов'язкових модулів із варіативними блоками, що дозволяють формувати індивідуальні освітні траєкторії.

Питання для самоконтролю

1. Які інституційні рішення 1990-х років найбільшою мірою вплинули на оформлення британської магістратури права?

2. У чому полягає значення QAА для змістового структурування магістерських програм?

3. Чому безперервний професійний розвиток є важливою ланкою освітньо-професійного континууму?

4. Які переваги і ризики має посилення навичкового компонента на магістерському рівні?

3. СТАНДАРТИЗАЦІЯ ТА ПРАКТИКО-ЕТИЧНА МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПРАВА В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Мета: з'ясувати, як у 2000–2020 рр. британська магістратура права набула чіткішого кваліфікаційного профілю; простежити взаємодію стандартів якості, практико-орієнтованих форматів навчання, етичної модернізації та нових професійних маршрутів.

Ключові слова: стандартизація, магістерський рівень, клінічна юридична освіта, результати навчання, професійна етика, працевлаштування, *SQE, BSB.*

Упродовж 2000-2020 рр. відбувалася поступова стандартизація магістерського рівня. В цей час магістратура почала чіткіше осмислюватися як окремий рівень вищої освіти зі своїми ознаками складності, автономності, професійної спрямованості й дослідницької глибини. В цей період британська правнича освіта дедалі наполегливіше відходила від моделі, в якій академічна й професійна підготовка існували лиш паралельно, і натомість шукала способи поєднати поглиблену правничу теорію з розвитком навичок, етичних цінностей, професійної відповідальності, самоаналізу та готовності працювати в реальному юридичному середовищі (Boon & Webb, 2008, pp. 79–82) (Davies, 2018, pp. 100–105) (Leighton, 2021, pp. 405–407). Показово, що вже на початку досліджуваного періоду емпіричні огляди британських юридичних шкіл фіксували помітну різноманітність моделей викладання права, змісту курсів, співвідношення академічної й професійної складових та рівня відкритості до інновацій (Harris & Beinart, 2005, pp. 299–301). Саме тому підготовку магістрів права у Великій Британії доцільно розгляду у дещо ширшому полі трансформації юридичної освіти, де на магістерський рівень одночасно впливали рамкові документи системи забезпечення якості освіти, регуляторні зміни в доступі до професії, зростання міжнародної складової післядипломної юридичної освіти, посилення клінічної та проблемно-орієнтованої підготовки, а також питання інклюзії, рівності, зворотного зв'язку та професійної культури (Devonshire, 2015, pp. 272–275) (Guth & Herveu, 2018, pp. 350–355) (Nicholson, 2020, pp. 194–198).

Коли в системі забезпечення якості вищої освіти Великої Британії у 2000 році було вироблено єдині підходи до розмежування ступенів,

магістерський ступінь отримав чіткіше визначене місце у структурі вищої освіти, а відтак і програми магістратури з права отримали підстави і поштовх для перегляду власних результатів навчання, кредитного навантаження, співвідношення дослідницької й прикладної підготовки та очікуваного рівня самостійності студентів (Quality Assurance Agency for Higher Education, 2009, pp. 3–5). Показово, що в документах щодо сумісності британської рамки кваліфікацій з Європейським простором вищої освіти магістерський ступінь прямо співвіднесено із завершенням другого циклу, а це, в свою чергу, мало не лише формальне або технічне, а змістовне і концептуальне значення для правничої магістратури. Фактично британські магістерські програми з права ставали дедалі зрозумілішими для зовнішнього академічного й професійного середовища, а їх структура, обсяг і результати навчання – порівнюванішими на європейському рівні (Quality Assurance Agency for Higher Education, 2009, pp. 4–5). Не менш важливо й те, що оновлений галузевий орієнтир зі спеціальності «Право» підкреслював значення не лише доктринальних знань, а й навичок самодисципліни, академічної доброчесності, навичок, необхідних для майбутнього працевлаштування та здатності працювати з даними в умовах невизначеності та складних правових ситуацій (Quality Assurance Agency for Higher Education, 2015, pp. 6–9). Для магістерської підготовки такий стан справ мав особливе значення, оскільки саме на цьому рівні вказані вміння почали трактуватися вже не як факультативна складова, а як очікуваний стандарт правничої освіти, що виходить за межі простого засвоєння сухої теорії. Отже, стандартизація магістерського рівня у сфері права у Великій Британії мала подвійну природу: з однієї сторони, вона уніфікувала термінологію й структуру опису якості й результатів навчання, а з другої сторони, – відкрила простір для більш складних, професійно й етично насичених моделей магістерської підготовки (Quality Assurance Agency for Higher Education, 2015, pp. 8–9) (Boon & Webb, 2008, pp. 88–92).

Британська магістратура з права у 2000-2020 рр. дедалі рішучіше відходила від суто лекційного формату та посилювала практико-орієнтовану складову. Передумови таких тенденцій сформувалися ще раніше, в ширшій дискусії про клінічну юридичну освіту, проекти «pro bono» (тобто безкоштовна юридична допомога) та потребу скоротити розрив між університетом і реальною юридичною практикою.

К.Сільвестер з цього приводу відзначала, що клінічна юридична освіта і пов'язані з нею ініціативи «pro bono» мають цінність не лише як форма надання безкоштовної правничої допомоги, а і як середовище, де теоретичний, практичний та етичний аспекти навчання можуть одночасно співіснувати (Sylvester, 2003, pp. 38–39). Дж.Мерсон, А.Уілсон і М. Ван Гурібек, в свою чергу, доводили, що клінічна юридична освіта вже не може сприйматися як факультативна складова, а повинна розглядатися університетами більш фундаментально, оскільки саме вона дає студентам можливість набути того типу досвіду, який важко відтворити у межах аудиторного викладання (Marson et al., 2005, pp. 29–34). Н.Данкан наголошував, що юридична клініка є особливо важливою ще й тому, що вона включає у юридичну освіту етичний вимір, дозволяючи студентові побачити право не як формальний механізм, а як діяльність, обмежену професійними обов'язками, конфліктами соціальних ролей і відповідальністю перед клієнтом та суспільством (Duncan, 2005, pp. 7–12).

У досліджуваній період також продовжилося переосмислення компетентності та професійної етики. Д.Ніколсон, рефлексуючи щодо розуміння поняття компетентності у клінічній юридичній освіті, звертає увагу на небезпеку прирівнювання компетентності до виключно сукупності технічних умінь. На думку автора, йдеться також про якості, пов'язані з цінностями, судженням, самоаналізом, ставленням до клієнта, розумінням соціального значення професії та етичною й емпатичною чутливістю (Nicolson, 2016, pp. 69–74) (Nicolson, 2016, pp. 103–106). Подібну позицію раніше відстоював і Н.Данкан, який доводив, що клінічна освіта є одним із небагатьох середовищ, де етична практика перестає бути абстрактною темою курсу з професійної відповідальності і постає як реальна проблема юридичної діяльності, яку студент переживає на власному досвіді (Duncan, 2005, pp. 15–18). У цьому сенсі британський досвід теж цінний для України в тому, що він на академічному рівні не відокремлює компетентнісний підхід від етичного. Безумовно, на етапі професійної підготовки в Україні етичний аспект не лише має окреме значення, а й інтегрований у галузеві професійні нормативні документи – наприклад, Правила адвокатської етики (З'їзд адвокатів України, 2017), Кодекс суддівської етики (З'їзд суддів України, 2013), Правила професійної етики нотаріусів України (Міністерство юстиції України, 2021), Кодекс професійної етики та поведінки прокурорів (Всеукраїнська

конференція прокурорів, 2017) тощо. Водночас, на наше переконання, етичний компонент може і повинен бути більш детально розкритий та імплементований і на академічному рівні. Е.Танарай підкреслює, що юридична клініка здатна суттєво впливати на розвиток професійної відповідальності студентів, оскільки ставить їх у ситуацію, де вони мають співвіднести академічні знання з реальними наслідками своїх дій для клієнта і команди (Thanaraj, 2016, pp. 89–94). Р.Граймс і Дж. Гіббонс, аналізуючи оцінювання емпіричного навчання, також переконують, що оцінювати потрібно не тільки кінцевий результат послуг, які надає студент, а й процес навчання, зростання судження та здатність студента критично осмислити власний досвід (Grimes & Gibbons, 2016, pp. 111–116) (Grimes & Gibbons, 2016, pp. 126–129).

Паралельно із внутрішньоуніверситетськими змінами на розвиток магістерської правничої освіти дедалі сильніше впливали регуляторні зміни у доступі до професії. Тут слід виходити з того, що навіть ті зміни, які формально стосувалися не магістерського ступеня як такого, а професійного шляху соліситорів чи баристерів, істотно змінювали ринок освіти магістерського рівня і, відповідно, підходи до розробки магістерських програм. Уже результати навчання для Практичного курсу для соліситорів (англійською – «Legal Practice Course», скорочено – «LPC») 2011 року були виписані в стилі «регулювання, орієнтованого на результати» (англійською – «outcomes-based regulation») і прямо включали розуміння ключових етичних вимог, правил професійної поведінки та регулювання (Solicitors Regulation Authority, 2011, pp. 3–5). Надалі незалежний огляд юридичної освіти та професійної підготовки в Англії та Уельсі 2013 року ще чіткіше сформулював потребу перегляду системи. У ньому особливо показовою є теза про необхідність «окремого оцінювання навичок дослідницької роботи, письма та критичного мислення», що прямо демонструє перехід до моделі, де дослідницькі, письмові та аналітичні вміння мають оцінюватися як самостійні й принципово важливі результати підготовки (Legal Education and Training Review, 2013, p. xiv). Для магістерських програм це мало особливе значення, оскільки саме вони традиційно позиціонувалися як простір поглибленого дослідження, письма і спеціалізованого правового аналізу. Відтак після 2013 року магістратура «старої моделі», де вона існує осторонь професійних змін, почала зазнавати дедалі активніших змін (Ching et al., 2018, pp. 384–389).

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що у 2000-2020 рр. підготовка магістрів права у Великій Британії розвивалася в межах трьох великих і взаємопов'язаних процесів. Перший із них – це стандартизація магістерського рівня як такого, коли було чіткіше визначено місце магістратури в рамці кваліфікацій, її співвідношення з європейським простором вищої освіти, типові ознаки магістерського навчання та галузеві орієнтири для права. Другий – послідовне посилення практико-орієнтованої складової, що відбувалося через практику у юридичних клініках, проблемно-орієнтованому навчанні, реальних і змодельованих справах, емпіричному навчанні, розвитку письма, дослідження, переговорів, професійної комунікації та клієнтської відповідальності Третій – посилення компетентнісно-етичної й соціально відповідальної складових, коли юридична освіта дедалі відчутніше почала включати академічну доброчесність, етику, професійну відповідальність, справедливість, інклюзію, й розуміння того, що юрист готується не лише для виконання формальних процедур, а й працювати з людьми, суспільства та для людей (суспільства).

Методичні рекомендації

1. Оновлення української магістратури права доцільно пов'язувати з чітким описом результатів навчання, які охоплюють не лише знання, а й дослідницьку автономію, етичну рефлексію, письмову і комунікативну культуру.

2. Під час стандартизації програм необхідно зберігати інституційну різноманітність: однакові рамкові вимоги не повинні знищувати профільність, регіональну специфіку чи дослідницький характер окремих магістерських програм.

3. Варто розширювати частку клінічних, симуляційних, проєктних та дослідницьких форматів навчання, які дозволяють перевірити здатність магістранта діяти у складних правових ситуаціях.

4. Етичний компонент має бути наскрізним: не ізольованим модулем, а принципом побудови навчання, оцінювання, практики й професійної комунікації.

5. Система оцінювання має бути поєднанням підсумкового і формувального контролю, у межах якого магістрант отримує розгорнутий фаховий зворотний зв'язок і можливість удосконалення.

Питання для самоконтролю

1. Чому стандартизація у британській правничій освіті не призвела до одноманітності програм?
2. Яким чином клінічна та практико-орієнтована підготовка змінила логіку магістерського навчання?
3. Як співвідносяться професійні вимоги, етика і академічна автономія університету?
4. Чому у 2000–2020 рр. питання добробуту, інклюзії та зворотного зв'язку стали елементами якості?

4. СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ДИВЕРСИФІКАЦІЯ СУЧАСНИХ МАГІСТЕРСЬКИХ ПРОГРАМ

***Мета:** показати, що сучасна британська магістратура права не зводиться до єдиної моделі LLM, а функціонує як багаторівневе поле академічних, професійно орієнтованих, дослідницьких і міждисциплінарних форматів; виявити регіональну специфіку Англії, Уельсу та Шотландії.*

***Ключові слова:** LLM, MJur, BCL, дослідницька магістратура, диверсифікація програм, регіональна спеціалізація, Англія, Уельс, Шотландія.*

Сучасна система вищої юридичної освіти у Великій Британії наразі перебуває на етапі глибокої трансформації, яка зумовлена необхідністю адаптації до викликів глобалізованого ринку праці та стрімкого технологічного прогресу. Головною ознакою цих змін є стрімка диверсифікація магістерських програм, що виявляється у поступовому відході від традиційної універсальної моделі LLM на користь розробки вузькоспеціалізованих та міждисциплінарних курсів. Така еволюція змістового наповнення дозволяє університетам не лише зберігати академічний консерватизм, а й демонструвати високу гнучкість, формуючи динамічну освітню екосистему, яка оперативно реагує на запити сучасного суспільства та економіки.

Особливістю британського підходу є те, що процес диверсифікації не є уніфікованим; він тісно пов'язаний із регіональною специфікою, історичними правовими традиціями та конкретними економічними пріоритетами різних частин країни.

Структурно-змістовий аналіз сучасної підготовки магістрів права дозволяє виділити три домінантні моделі, кожна з яких пропонує унікальні освітні траєкторії – від фундаментальних наукових досліджень до практико-орієнтованих програм, що інтегровані з професійною сертифікацією. Розуміння цих відмінностей є ключовим для осмислення того, як британські університети забезпечують свою конкурентоспроможність на глобальному рівні, що зумовлює доцільність детального розгляду специфіки англійської, уельської та шотландської систем підготовки юридичних кадрів.

Англійська модель магістерської юридичної підготовки на сучасному етапі постає як еталонна система, що поєднує глибокий

академічний консерватизм із високим ступенем адаптивності до глобальних ринкових трансформацій. Структурно-змістовий аналіз провідних університетів Англії свідчить про формування багаторівневої архітектури програм, де особливе місце посідають заклади так званого «золотого трикутника», що задають вектори розвитку для всієї освітньої галузі.

Порівняльні акценти регіональних моделей магістерської підготовки права у Великій Британії

Регіон	Домінантний профіль	Типові спеціалізації	Методичний урок для України
Англія	Глобально-комерційна та академічно індивідуалізована модель	Міжнародне комерційне право, корпоративне право, фінанси, арбітраж, цифрове право	Поєднання широкої варіативності модулів із сильним дослідницьким компонентом та англійською підготовкою
Уельс	Прагматична, професійно інтегрована модель	Морське право, державні закупівлі, LegalTech, професійна сертифікація, клінічна практика	Розвиток нішевих програм, тісно пов'язаних із регіональною економікою й професійними маршрутами
Шотландія	Високоспеціалізована, інноваційно-дослідницька модель	Енергетичне право, екологічне право, технологічне регулювання, дослідницькі траєкторії	Опора на регіональні стратегічні галузі та створення сильних магістерських ніш із міжнародною видимістю

Уельська модель магістерської юридичної підготовки на сучасному етапі розвитку вищої освіти Великої Британії представляє собою унікальний симбіоз глибоких академічних традицій та інноваційного прагматизму, що виявляється у чітко вираженій спеціалізації та професійній орієнтованості програм. На відміну від більш консервативних англійських моделей, університети Уельсу демонструють високу гнучкість у адаптації змісту навчання до конкретних секторів економіки та запитів юридичного ринку, що робить їх ключовими гравцями у процесі диверсифікації магістерських ступенів. Структурно-змістовий аналіз провідних закладів регіону дозволяє виділити кілька домінантних напрямів, серед яких особливе місце посідає інтеграція академічної освіти з професійною підготовкою, розвиток нішевих галузей, таких як морське право та державні закупівлі, а також інтенсивне впровадження технологічного компоненту (LegalTech).

Шотландська модель магістерської юридичної підготовки в контексті сучасної британської вищої освіти репрезентує собою високоспеціалізовану та інноваційно орієнтовану систему, що глибоко інтегрована в економічний та соціальний ландшафт регіону. На відміну від англійської моделі, шотландські університети демонструють унікальний підхід до диверсифікації програм, який базується на стратегічному використанні регіональних переваг, зокрема статусу Шотландії як провідного енергетичного хабу та центру екологічних ініціатив. Структурно-змістовий аналіз шотландських магістерських програм дозволяє констатувати вихід за межі класичного правового позитивізму в бік міждисциплінарності, де юриспруденція тісно переплетена з технологіями, енергетикою, екологією та міжнародною дипломатією.

Підсумовуючи, шотландська модель магістерської підготовки права характеризується збалансованим поєднанням фундаментальної науки та гострої реакції на виклики сучасності. Процес диверсифікації тут відбувається через розвиток унікальних спеціалізацій в енергетичному та екологічному секторах, інтенсивне впровадження технологічних дисциплін та створення міждисциплінарних зв'язків з дипломатією та економікою. Шотландські університети, такі як Единбург, Глазго, Абердін та Стратклайд, успішно формують власну ідентичність на ринку юридичної освіти, пропонуючи програми, що не

лише відповідають національним стандартам, а й задають вектори розвитку для міжнародної юридичної спільноти. Висока щільність інноваційних курсів та можливість вибору між професійно-орієнтованими та дослідницькими магістратурами роблять шотландську модель ключовим елементом загальнобританської системи підготовки магістрів права.

Таке розмежування демонструє, що диверсифікація програм у Великій Британії відбувається відповідно до економічних потреб регіонів: Англія домінує у сфері фінансів та корпорацій, Уельс зосереджений на професійній практиці та нішевих індустріях, а Шотландія – на енергетиці та екології.

Спільною рисою для всіх трьох регіонів є стрімкий розвиток напрямків, пов'язаних із технологіями, що простежується від Лондона та Суонсі до Абердина та Глазго. Програми з LegalTech, кібербезпеки та ШІ стають невід'ємною частиною освітнього ландшафту (наприклад, LegalTech and Commercial Law (LLM), Swansea University або Law & Technology (LLM), Robert Gordon University). Загальна тенденція до відходу від загальних ступенів на користь вузьких спеціалізацій дозволяє абітурієнтам обирати максимально релевантну траєкторію навчання – від суто наукових пошуків до програм, що повністю замінюють.

Методичні рекомендації

1. Українським ЗВО доцільно відмовлятися від уявлення про магістратуру права як про єдиний універсальний продукт і проектувати різні типи програм: загальні, галузеві, дослідницькі, професійно інтегровані та міждисциплінарні.

2. Варто враховувати регіональний профіль університету та потреби локального правничого ринку: саме вони можуть бути підставою для нішевих магістерських спеціалізацій.

3. Доцільно посилювати варіативну частину програм, щоб магістрант міг конструювати власний освітній профіль залежно від академічних, професійних і дослідницьких намірів.

4. Під час розроблення програм слід чітко диференціювати освітньо-професійні та освітньо-наукові траєкторії, не змішуючи їх в одному, методично розмитому форматі.

5. Рекомендовано системно розвивати англомовні та порівняльно-правові модулі як інструмент підготовки до глобального ринку правничих послуг.

Питання для самоконтролю

1. У чому полягає відмінність між англійською, уельською та шотландською моделями магістерської підготовки?

2. Чому диверсифікація програм розглядається як ознака зрілості, а не фрагментації системи?

3. Які типи магістерських програм могли б бути особливо продуктивними для українських ЗВО?

4. Як регіональний профіль університету впливає на зміст і структуру магістерської правничої програми?

5. ЦИФРОВІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПРАВА У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Мета: розкрити логіку цифрової трансформації підготовки магістрів права у Великій Британії; показати роль T-подібного профілю випускника, трирівневої цифрової компетентності, LegalTech-середовищ, ШІ та нових регуляторних вимог.

Ключові слова: цифровізація, T-shaped lawyer, LegalTech, цифрова компетентність, ШІ, віртуальна юридична клініка, Westlaw, Lexis+, SQE.

Цифрова трансформація сучасної правової системи Великої Британії виступає фундаментальним чинником зміни професійної парадигми майбутніх магістрів права. Цей процес зумовлений розгортанням Четвертої промислової революції, де інтелектуальні технології, такі як ШІ, машинне навчання, диджиталізація та великі дані, докорінно змінюють усі аспекти професійного та особистого життя. У правовому секторі Англії та Уельсу сучасні технології фундаментально змінюють спосіб професійної діяльності та надання юридичних послуг клієнтам, роблячи традиційні ролі клерків, асистентів, паралегалів та юридичних секретарів менш затребуваними через здатність комп'ютерного програмного забезпечення виконувати складну роботу з аналізу документів і юридичних досліджень автоматизовано та з вищою точністю (Roux-Kemp, 2021, с. 2).

Важливим чинником зміни парадигми в Англії та Уельсі стало запровадження SQE, що створило передумови для радикального переосмислення вищої юридичної освіти. SQE усуває бар'єри традиційного шляху до кваліфікації, дозволяючи юридичним школам та факультетам розробляти інноваційні магістерські програми, які інтегрують цифровізацію безпосередньо в освітній процес (Roux-Kemp, 2021, с. 29–30).

Проте цифрова трансформація не означає повну заміну людини машиною; вона навпаки актуалізує та підвищує цінність унікальних людських когнітивних здатностей, які не піддаються автоматизації. До таких навичок XXI-го століття належать критичне мислення, емпатійна комунікація, співпраця, творчість та навички вирішення складних неструктурованих проблем. Роботи не можуть розповідати історії, тому здатність юриста бути оповідачем, створювати персоналізовані

наративи, які викликають симпатію клієнтів та впливають на присяжних і суддів, залишається значною стратегічною перевагою традиційного юриста перед новими технологічними гравцями на ринку. Магістерська підготовка у Великій Британії має акцентувати увагу саме на цих рисах, виховуючи фахівців, здатних орієнтуватися в складних ситуаціях і реагувати на непередбачувані виклики, які неможливо описати за допомогою кодованих правил та алгоритмів (Roux-Kemp, 2021, с. 24–27).

Концепція «Т-подібного» магістра права (англ. – T-shaped graduate) у сучасних ЗВО Великої Британії стала відповіддю на виклики цифровізації та LawTech, що вимагають від правника не лише глибокої спеціалізації, а й широкого спектра міждисциплінарних компетенцій. Ця модель візуалізує структуру професійного профілю, де вертикальна лінія літери «Т» символізує глибокі фундаментальні знання в галузі права, а горизонтальна – здатність взаємодіяти з іншими дисциплінами, передусім з цифровими технологіями, наукою про дані, управлінням проектами та дизайном (Roux-Kemp, 2021, с. 21). У правовому середовищі Англії, Уельсу та Шотландії традиційний підхід до юридичної освіти, зосереджений виключно на «чорному праві» (black-letter law), поступово замінюється моделлю, яка готує випускників до роботи в автоматизованому та технологічно орієнтованому секторі юридичних послуг.

Професійна цифрова компетентність магістра права у ЗВО Великої Британії має трирівневу структуру, яка відображає комплексну трансформацію підходів до юридичної освіти в Англії, Уельсі та Шотландії під впливом Четвертої промислової революції. У сучасних умовах цифровізація вищої юридичної освіти сприяє формуванню нового покоління юристів-інформатиків, чия компетентність розглядається не просто як набір технічних навичок, а як складне інтегративне професійно-особистісне утворення. Ця структура охоплює три взаємопов'язані рівні: знанневий, діяльнісний та особистісний, кожен з яких відіграє критичну роль у підготовці фахівців, здатних ефективно функціонувати в умовах LawTech та ШІ/

Другий рівень – діяльнісний – фокусується на практичній реалізації знань та опануванні конкретних інструментів юридичної праці. Магістр права у Великій Британії має демонструвати вміння впевненої реалізації можливостей інформаційних технологій у різних сферах: від нотаріальної діяльності до цивільного, кримінального та

адміністративного судочинства. Цей рівень передбачає використання спеціалізованих правових баз даних та методів пошуку інформації в складних бібліотечних системах. В Англії та Уельсі особлива увага приділяється навичкам роботи з системами відеоконференцз'язку та голосовими порталами, які стали невід'ємною частиною судового провадження в цифрову епоху. Діяльнісний компонент також включає здатність працювати у віртуальних юридичних клініках та симулювати процеси електронного розкриття доказів (e-discovery), де документи існують виключно в цифровій формі (Thanaraj, 2017, с. 18). Професійна підготовка спрямована на те, щоб магістранти могли самостійно розробляти стратегії захисту чи обвинувачення, використовуючи інструменти LawTech для автоматизованого огляду контрактів та аналізу великих масивів юридичних даних (Roux-Kemp, 2021, с. 18–22).

Трирівнева структура професійної цифрової компетентності магістра права

Рівень	Зміст	Приклади британської реалізації	Можливість адаптації в Україні
Знаннєвий	Розуміння цифрового середовища права, електронного судочинства, цифрових доказів, інформаційно ї безпеки	Вивчення LegalTech, електронних правових сервісів, цифрової етики та аналітики	Введення обов'язкових модулів із цифрового права, правової інформатики, кіберетики
Діяльнісний	Практичне використання баз даних, платформ управління справами, електронного документообі	Робота з Westlaw UK, Lexis+ UK, Clio, віртуальними судами, юридичними лабораторіями	Інтеграція реальних цифрових інструментів у магістерські кейси, клініки та практикуми

	гу, онлайн-комунікації		
Особистісний	Цифрова гігієна, етична відповідальність, критична верифікація результатів ШІ, захист конфіденційності	Навчання відповідальному використанню ШІ, цифровому благополуччю й безпечній роботі з даними	Наскрізне впровадження цифрової етики, політик доброчесності та алгоритмів безпечної правничої комунікації

Інноваційні цифрові середовища практичної підготовки магістрів права у Великій Британії, що охоплюють правові та освітні простори Англії, Уельсу та Шотландії, становлять собою складну екосистему, яка інтегрує передові технології LawTech для подолання розриву між університетською теорією та професійною реальністю. У контексті Четвертої промислової революції ЗВО Великої Британії трансформують традиційні клінічні методи навчання, створюючи віртуальні простори, де магістранти можуть «вчитися дією» у безпечному, але максимально наближеному до реальності цифровому оточенні (Thanaraj, 2017, с. 17–18). Ці середовища включають Віртуальні юридичні клініки, системи віртуальних судів, ігрові симуляційні платформи та інтегровані цифрові портфоліо, що забезпечують формування комплексних професійних компетенцій (Thanaraj, 2017, с. 17–18).

Системи віртуальних судів (англ. – Virtual Court Systems) становлять ще одне інноваційне середовище, яке активно інтегрується в юридичну освіту Великої Британії. Цей напрям отримав поштовх завдяки цифровій стратегії Міністерства юстиції Англії та Уельсу, де пілотні проєкти між магістратськими судами та поліцейськими станціями в Лондоні та Кенті продемонстрували можливість повного онлайн-вирішення юридичних справ (Thanaraj, 2017, с. 20–21). Університети використовують ці моделі для проведення віртуальних мутингів (англ. – mootng) та навчальних судових засідань, де магістранти вчаться дотримуватися цифрового етикету, використовувати системи відеоконференцзв'язку та управляти електронними судовими документами. Такі симуляції вимагають від

студентів не лише знання процесуального права, а й високого рівня цифрової грамотності, включаючи навички кібербезпеки та захисту конфіденційних даних клієнтів у мережі (Martzoukou et al., 2022, с. 763–764).

Методологічна трансформація юридичного аналізу в британських університетах базується на розумінні ШІ як набору обчислювальних інструментів для обробки неструктурованих даних, насамперед тексту, через використання великих мовних моделей (LLMs) та технологій обробки природної мови (Andreeva & Savova, 2024, с. 1–2). Штучний інтелект трансформує саму сутність юридичного міркування, оскільки дозволяє здійснювати кількісне юридичне прогнозування та аналітику судових рішень на основі масивів прецедентів, що раніше було фізично неможливим для окремого дослідника (Roux-Kemp, 2021, с. 18). Проте професійна підготовка магістрів права в Англії та Шотландії має враховувати, що LLMs мають схильність до «галюцинацій», демонструють хибну впевненість у неправильних відповідях і не здатні до міркувань на основі принципів, політики чи моральних категорій.

Британські університети не просто викладають теорію, а інтегрують конкретне професійне програмне забезпечення безпосередньо в освітній процес, часто через партнерства з технологічними гігантами та провідними юрфірмами.

Британська модель підготовки магістрів сьогодні зміщується від «знання закону» до «вміння ефективно використовувати технології для реалізації закону», що робить випускників цих університетів найбільш конкурентоспроможними на глобальному ринку.

Узагальнюючи результати дослідження цифровізації професійної підготовки магістрів права у ЗВО Великої Британії, можна зробити ґрунтовні висновки про системний та незворотний характер трансформації юридичної освіти в Англії, Уельсі та Шотландії. Цифрова трансформація сучасної правової системи виступає не просто технічним оновленням, а фундаментальним чинником зміни професійної парадигми, де традиційні ролі юриста переосмислюються через призму Четвертої промислової революції. Встановлено, що інтеграція ШІ, великих даних та LawTech-рішень у юридичну практику Англії та Уельсу призвела до витіснення рутинних інтелектуальних операцій автоматизованими системами, що, своєю чергою, вимагає від магістрів права якісно нових компетенцій, які виходять за межі знання «чорного права». Професійна парадигма зміщується від

монодисциплінарного підходу до моделі міждисциплінарного фахівця, здатного працювати на перетині юриспруденції, технологій та менеджменту (Roux-Kemp, 2021, с. 2–4).

Важливим досягненням британської моделі підготовки є створення інноваційних цифрових середовищ практичної підготовки, таких як Віртуальні юридичні клініки та системи віртуальних судів. Ці простори дозволяють магістрантам в Англії та Уельсі проходити шлях від новачка до експерта через симуляцію реальних процесів, зокрема електронного розкриття доказів (e-discovery) та онлайн-інтерв'ювання клієнтів (Thanaraj, 2017, с. 17–20). Гейміфікація навчального процесу через використання ігрових механік та змагальних елементів, таких як мутинги та хакатони, значно підвищує залученість студентів та інтенсифікує формування професійної ідентичності. Використання електронних портфоліо (e-portfolios) забезпечує прозорість оцінювання та сприяє розвитку рефлексивного навчання, що є фундаментом британської освітньої культури.

Таким чином, цифровізація професійної підготовки магістрів права у Великій Британії забезпечує формування конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно діяти в умовах цифрової глобалізації. Вона базується на поєднанні інноваційних технологій LawTech з високими етичними стандартами та розвиненими людськими компетенціями. Досвід Англії, Уельсу та Шотландії свідчить, що успішна трансформація юридичної освіти можлива лише за умови системної взаємодії університетів, регуляторних органів та юридичної індустрії, що дозволяє випускникам ставати лідерами у високотехнологічному правовому суспільстві. Адаптивність британської системи до викликів Четвертої промислової революції робить її світовим взірцем модернізації юридичної освіти, де цифрова грамотність стає невід'ємною складовою професійної культури сучасного юриста.

Методичні рекомендації

1. У зміст магістерських програм права доцільно вводити обов'язковий блок професійної цифрової компетентності, що охоплює знання, діяльнісний та особистісний виміри.

2. Варто формувати T-подібний профіль магістра права: поєднання глибокої правової експертизи з цифровими, комунікативними, аналітичними та управлінськими навичками.

3. Доцільно використовувати в освітньому процесі реальні правові бази даних, системи електронного документообігу, засоби аналітики практики та моделі віртуальної юридичної клініки.

4. ШІ слід інтегрувати в підготовку не як засіб механічного спрощення роботи, а як привід для розвитку критичної верифікації результатів, цифрової етики й відповідального професійного судження.

5. Університетам варто запроваджувати модулі з цифрової безпеки, конфіденційності даних і цифрового благополуччя, оскільки цифровізація без етичної культури породжує нові ризики замість нових можливостей.

Питання для самоконтролю

1. Що означає T-подібний профіль магістра права і чому він став важливим саме в цифрову епоху?

2. Які три рівні професійної цифрової компетентності доцільно розвивати на магістерському рівні?

3. Чому цифровізація без етики й критичного мислення не забезпечує якісної модернізації юридичної освіти?

4. Які цифрові середовища практичної підготовки є найбільш продуктивними для адаптації в Україні?

6. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА ПОГЛИБЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ МАГІСТРІВ

***Мета:** окреслити інноваційні технології навчання, що визначають сучасну професіоналізацію магістрів права у Великій Британії; з'ясувати педагогічний потенціал симуляцій, менторства, юридичного письма, студентських юридичних офісів, віртуальних клінік і багаторівневого оцінювання.*

***Ключові слова:** проблемно-орієнтоване навчання, симуляція, moot court, юридичне письмо, mentoring, work-based learning, SLO, soft skills.*

Впровадження інноваційних технологій навчання магістрів права у ЗВО Великої Британії на сучасному етапі відображає фундаментальну трансформацію освітньої парадигми, де центральне місце посідає перехід від пасивного засвоєння правової теорії до активного формування професійних компетентностей через складні симуляційні сценарії. Система університетської освіти у Великій Британії, яка охоплює специфічні підсистеми Англії, Уельсу та Шотландії, традиційно базується на високих стандартах якості та спрямована на розкриття індивідуального потенціалу студента. Сучасна британська юридична освіта на магістерському рівні дедалі більше відходить від традиційної лекційної схеми, яка втрачає ефективність для покоління цифрових аборигенів, і фокусується на інтенсифікації навчання через інтерактивні методики, що імітують реальну професійну діяльність.

У сучасних ЗВО Англії, Уельсу та Шотландії інноваційні технології навчання охоплюють широкий спектр методів, спрямованих на подолання розриву між теорією та практикою. Розглянемо їх детальніше.

Технологія професіоналізації програм у Великій Британії являє собою стратегічне зміщення від суто теоретичної підготовки до формування практико-орієнтованих компетентностей у межах академічного навчання. В Англії та Уельсі ключовим каталізатором цього процесу, як зазначалося вище, стало запровадження SQE у 2021 році, що фактично скасувало монополію традиційного Курсу юридичної практики та стимулювало університети до інтеграції функціональних правових знань безпосередньо у навчальні плани

магістерських та бакалаврських програм. Це призвело до появи інноваційних моделей підготовки, таких як інтегровані програми «M Law (Solicitor)», де академічні модулі нерозривно поєднані з інтенсивною практикою та використанням систем юридичної аналітики.

Центральним елементом цієї системи є симуляційне навчання, яке дозволяє студентам діяти в автентичному професійному середовищі. Однією з найбільш виразних ознак практичної спрямованості британських магістерських правових програм є систематичне залучення практиків до безпосереднього навчання студентів та використання індивідуально орієнтованих моделей підготовки. В університетах Шотландії навчання у магістратурі триває один календарний рік і структурно поділене на семестри, де основний акцент робиться на індивідуальній та самостійній роботі студента в інтерактивному середовищі (Сивий, 2017, с. 84–85).

Значна увага в системі підготовки у Великій Британії приділяється технологіям юридичного письма та дослідницьким навичкам, які виступають обов'язковим компонентом більшості магістерських програм. На відміну від традиційних систем, британська магістратура спрямована не на запам'ятовування великих обсягів матеріалу, а на розвиток здатності самостійно мислити та аргументувати власну позицію, що системно перевіряється через численні письмові есе та магістерську дисертаційну роботу (Сивий, 2017, с. 86–87). У цьому контексті дисертація розглядається як фінальна стадія симуляції самостійного наукового дослідження, де студент повинен продемонструвати здатність критично оцінювати джерела та логічно обґрунтовувати висновки, а не просто відтворювати вивчений матеріал.

Центральним елементом системи професійної підготовки магістрів права у Великій Британії виступають складні професійні симуляції, які реалізуються через діяльність SLO. Найбільш яскравим прикладом впровадження цієї технології є досвід Нортумбрійського університету (англ. – Northumbria University), де SLO функціонує за моделлю повноцінної юридичної фірми, в якій студенти під керівництвом кваліфікованих викладачів-практиків працюють над реальними справами клієнтів. Ця інноваційна модель базується на теорії легітимної периферійної участі, згідно з якою магістрант права розглядається як новачок, що поступово інтегрується у «спільноту

практиків», переходячи від простих завдань до складних юридичних операцій під наглядом експертів.

Важливим вектором інтенсифікації навчання стало впровадження віртуальних юридичних клінік, які дозволяють симулювати процеси сучасної цифрової юриспруденції. Використання спеціалізованого програмного забезпечення для управління юридичними справами готує магістрів до роботи з електронним розкриттям доказів та проведенням онлайн-інтерв'ювання клієнтів. Такі технології дозволяють студентам Англії та Уельсу опановувати навички роботи у віртуальному просторі, що є критично важливим в умовах реформування судової системи та переходу багатьох процесів у дистанційний формат.

Важливим вектором інтенсифікації підготовки магістрів права у Великій Британії виступає технологія менторства та індивідуального супроводу, яка забезпечує наскрізну інтеграцію академічних знань із тактиками реальної професійної діяльності. У межах цієї моделі університети Англії, Уельсу та Шотландії будують структуровані й системні моделі співпраці з юридичними компаніями, призначаючи студентам наставників із-поміж провідних юристів-практиків. Така модель співпраці дозволяє магістрам опановувати «трюки та тактики» професійної роботи, які складно висвітлити в академічних підручниках, та отримувати структурований зворотний зв'язок, що базується на актуальних вимогах ринку правничих послуг (Welgemoed, Erasmus, 2023, с. 719–721). Системність практичної підготовки реалізується через різноманітні види стажувань – від короткострокових до тривалих – у юридичних фірмах, центрах, клініках та університетських дослідницьких центрах.

Університетська бібліотека у Великій Британії розглядається не просто як сховище літератури, а як високотехнологічне інтерактивне середовище, що є центром освітнього процесу. Бібліотеки спроектовані таким чином, щоб забезпечити максимально комфортну індивідуальну та групову роботу, включаючи «тихі зони» та спеціальні кімнати для презентацій чи спільних обговорень юридичних кейсів. Технологія відкритого доступу до книгосховищ, де студент самостійно шукає джерела за допомогою автоматизованих систем, сприяє розвитку навичок автономного пошуку інформації та професійної цікавості. Обов'язковим елементом підготовки магістрів є забезпечення доступу до провідних міжнародних юридичних баз даних, що дозволяє студентам працювати з актуальними текстами законів та судовою

практикою Англії, Уельсу та інших країн загального права (Сивий, 2017, с. 91–92).

Нижче подаємо узагальнену інформацію про інноваційні технології та методи, які активно впроваджуються в умовах сьогодення в професійну підготовку магістрів права у Великій Британії (табл. 2.4).

Ефективність британських технологій навчання підтверджується унікальною системою об'єктивного оцінювання, де анонімність, подвійний контроль зовнішніх екзаменаторів та акцент на якісному письмовому зворотному зв'язку перетворюють контроль на потужний інструмент професійного зростання (Сивий, 2017, с. 89–90). Реакція британських університетів на впровадження SQE продемонструвала надзвичайну адаптивність системи, що призвела до посилення професіоналізації програм та інтеграції практико-орієнтованих симуляційних модулів безпосередньо в структуру магістерських курсів.

Таким чином, інноваційні технології в сучасних британських університетах створюють цілісне освітнє середовище, яке забезпечує магістрам права не лише диплом, а й реальну професійну готовність до викликів сучасної правової системи.

Методичні рекомендації

1. Рекомендовано системно поєднувати проблемно-орієнтоване навчання, кейс-метод, мутинги, моделювання переговорів, юридичне письмо та клінічні практики як єдину технологічну екосистему магістратури.

2. Доцільно впроваджувати студентські юридичні офіси й віртуальні клініки як середовища автентичного професійного досвіду ще до формального входження випускника у професію.

3. Варто інституційно підтримувати менторство та індивідуальний супровід магістрантів, особливо на етапі переходу від теоретичного навчання до професійної самоідентифікації.

4. Юридичне письмо, дослідницькі навички та усна професійна комунікація мають розглядатися не як периферійні, а як центральні результати навчання на магістерському рівні.

5. Оцінювання повинно перевіряти не лише обсяг знань, а й якість аргументації, здатність працювати в команді, етичну чутливість, професійну точність і здатність до рефлексії.

Питання для самоконтролю

1. Чому симуляційні й клінічні формати не можна вважати лише допоміжними технологіями навчання?
2. Яку роль у професіоналізації магістранта відіграють юридичне письмо та рефлексивне оцінювання?
3. У чому полягає педагогічна цінність менторства в магістерській юридичній освіті?
4. Як можна поєднати інноваційні технології навчання з вимогами академічної доброчесності?

7. ГЛОБАЛІЗАЦІЯ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ЗА БРИТАНСЬКИМИ СТАНДАРТАМИ

Мета: охарактеризувати глобальний і якісний вимір британської магістратури права; показати, як стандарти QAA, кваліфікаційні рамки, професійні регулятори та інтернаціоналізація формують спільне поле академічної довіри та публічної відповідальності.

Ключові слова: глобалізація, інтернаціоналізація, якість вищої освіти, QAA, FHEQ, Subject Benchmark Statement: Law, професійні стандарти, зовнішній екзаменатор.

Тенденцію глобалізації у сфері підготовки магістрів права у Великій Британії слід розуміти як зміну самої логіки юридичної освіти, коли національно замкнена модель поступово доповнюється порівняльним, транснаціональним і глобальним вимірами, а якість підготовки дедалі частіше оцінюється не лише за внутрішнім академічним стандартом, але й за тим, наскільки випускник здатний мислити і діяти в середовищі множинних юрисдикцій, різних правових культур та динамічного ринку юридичних послуг. З цього приводу С. Честерман зазначає, що якщо інтернаціоналізація бачила світ як сукупність окремих юрисдикцій, а транснаціоналізація – як їх складне нашарування, то глобалізація вже «бачить світ як мережу», в якій юрист має почуватися впевнено «у множинних юрисдикціях» (Chesterman, 2008, pp. 58, 63). Дж. Флад, аналізуючи сучасний стан правничої освіти, пов'язує її трансформацію одночасно з глобалізацією, технологічними змінами та переосмисленням державного регулювання, підкреслюючи, що саме ці чинники вивели юридичну освіту за межі суто локальної професійної підготовки і змусили її реагувати на глобальний ринок юридичних послуг (Flood, 2011, pp. 1, 3-4). Б. Гарт і Г. Шаффер пропонують розглядати глобалізацію як процес зміни владних, інституційних і методологічних орієнтирів самої правничої школи (Garth & Shaffer, 2022, pp. 3-4). А. Балан, на рівні постановки питання наголошує на необхідності відповідати на виклики глобалізації через оновлення змісту й форм правничої освіти (Balan, 2017, p. 274). Для британської моделі це означало поступове поєднання академічної глибини, професійної

придатності та міжнародного сприйняття національного магістерського ступеня.

У програмному документі, що визначає основні характеристики магістерського ступеня, Агентство із забезпечення якості вищої освіти Великої Британії підкреслює, що всі випускники магістратури мають демонструвати поглиблене знання предмета або професійної сфери, яке формується під впливом сучасної практики, досліджень та наукової думки; це включає «критичне усвідомлення сучасних проблем і тенденцій», «знання професійної відповідальності, доброчесності та етики», а також здатність до самоаналізу щодо власного прогресу у навчанні (QAA, 2020, р. 4). Агентство окремо зазначає, що випускники спеціалізованих або поглиблених магістерських програм «характеризуються, зокрема, здатністю виконати дослідницький проект з відповідної тематики» (QAA, 2020, р. 4). У свою чергу Рамка кваліфікацій Великої Британії 2024 року визначає для рівня магістра «системне розуміння знань» та «критичне усвідомлення актуальних проблем і/або нових підходів», а також вимагає оригінальності у застосуванні знань і вміння критично оцінювати сучасні дослідження та поглиблену наукову літературу (QAA, 2024a, р. 26). Показово, що така логіка цілком узгоджується з рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (англійською – «Framework of Qualifications for the European Higher Education Area»), де другий цикл – тобто магістерський рівень – описується як такий, що не просто «продовжує» перший цикл, а «розвиває та/або поглиблює» попередню підготовку і відкриває простір для оригінальності у застосуванні ідей, зазвичай у дослідницькому контексті (European Higher Education Area, 2018, р. 2).

Саме тому британські стандарти якості вибудовуються не навколо одного документа і не навколо суто перевіркової процедури, а як багаторівнева система, у якій взаємодіють кваліфікаційна рамка, галузеві орієнтири, загальні принципи якості, вимоги регулятора та професійні компетентнісні рамки. У цьому аспекті особливе значення має Кодекс (Звід) якості вищої освіти 2024 року. У Кодексі закріплено, що ЗВО мають здійснювати «свідомі кроки для залучення студентів як активних партнерів до забезпечення та вдосконалення якості студентського досвіду», а оцінювання повинно застосовувати різноманітні методи, дотримуватися цінностей академічної доброчесності та продукувати результати, які є «порівнюваними у межах Великої Британії та визнаними глобально» (QAA, 2024b, р. 1). У

розгорнутій редакції Кодексу якості цей підхід деталізовано через положення про моніторинг, зовнішній перегляд, проектування програм та навчання, викладання і оцінювання; зокрема, вказано, що всі студенти мають бути підтримані у розвитку і демонстрації академічних та професійних компетентностей (QAA, 2024c, pp. 7, 10, 16). Не менш важливо, що Агентство із забезпечення якості вищої освіти Великої Британії пояснює, як його Кодекс якості співвідноситься з вимогами державного регулятора – Офісу для студентів (англійською – «Office for Students», скорочено – «OfS»). У документі підкреслюється, що з такого зіставлення випливає, що університет може не лише виконувати мінімальні регуляторні вимоги, встановлені Офісом, але й підвищувати якість освіти, спираючись на ширші принципи академічної культури та внутрішнього забезпечення якості (QAA, 2024d, p. 1). Власне ж Офіс вимагає, щоб оцінювання було валідним і надійним, а присуджувані кваліфікації – «достовірними», тобто такими, що реально відображають знання і вміння студентів (Office for Students, 2022, pp. 20-21). Отже, британська модель розрізняє базовий регуляторний «мінімум» і ширший академічний простір для вдосконалення програм.

Окремої уваги потребує питання про те, як британські стандарти якості поєднують академічну магістратуру з етапом професійної підготовки. З однієї сторони, ступінь магістра права у Великій Британії не ототожнюється з єдиним чи обов'язковим елементом доступу до професії. З іншої сторони – магістерські програми існують у середовищі, де професійні регулятори дуже чітко формулюють стандарти очікуваної компетентності юриста. Регулятор соліситорів у своїй Заяві про компетентність пояснює, якими базовими якостями має володіти юрист. Йдеться не лише про знання права. Важливими є також професійна етика, відповідальність у прийнятті рішень, уміння працювати з іншими людьми, здатність організувати власну роботу і вміння пристосовуватися до змін у сфері юридичних послуг (Solicitors Regulation Authority, 2022a, section A). Пороговий стандарт компетентностей конкретизує, якого рівня має досягти кандидат на момент випуску (Solicitors Regulation Authority, 2022b, section 2). Для майбутніх баристерів аналогічну роль виконує Професійний стандарт баристера, ухвалений Радою стандартів баристерів, який об'єднує знання, навички, професійні цінності та етичні орієнтири в єдиний стандарт готовності до практики (Bar Standards Board, 2024, section 2). Зазначені документи в тій чи іншій мірі задають для британської

правничої магістратури важливий горизонт практичної релевантності. Д. Чінг, аналізуючи нову систему кваліфікації соліситорів в Англії, зазначає, що її головна мета полягає в тому, щоб забезпечити єдині стандарти підготовки юристів і водночас відкрити більше різних шляхів до професії. При цьому нова модель прямо пов'язана із Заявою про компетентність соліситора і побудована так, щоб відповідати її вимогам. Водночас П. Лейтон застерігає, що зміни у колі закладів юридичної освіти в Англії та Уельсі мають не лише позитивний аспект. Поряд із більшою різноманітністю програм вони можуть створювати й серйозні ризики для якості та цілісності підготовки юристів. Подібну думку висловлює і А. ле Ру-Кемп. Вона зазначає, що в Англії юридична освіта поєднує університетське навчання з практичною підготовкою до професії. При цьому сама юридична професія й досі має помітний вплив на те, як акредитуються освітні програми і як формується ринок юридичної освіти (le Roux-Kemp, 2024, p. 1).

Ще однією важливою рисою британських стандартів якості є те, що доступність навчання, інклюзивність і цифрова готовність розглядаються не як додаткові соціально-освітні елементи, а як невід'ємна складова якісної освітньої програми. У галузевому Стандарті з права від 2023 року британського Агентства із забезпечення якості вищої освіти окремо наголошено на доступності, цифровій грамотності, рівності, різноманітності та інклюзії як на складових правничої освіти (QAA, 2023, pp. 5-6). Показово, що Університет Лондона в описі своєї післядипломної програми з права окремо детально регламентує питання технічного доступу, цифрових вимог до участі в оцінюванні та механізми розумного пристосування для студентів з особливими освітніми потребами. Такий підхід є принципово важливим для глобалізованої магістратури, яка все частіше працює зі змішаними або дистанційними форматами і з дуже різноманітним студентським складом. Якість у цьому випадку полягає не тільки в академічному змісті програми, а й у тому, чи має студент реальну можливість без зайвих бар'єрів освоїти програму навчання, взаємодіяти з цифровою інфраструктурою програми і бути справедливо оціненим.

Водночас цінність британського досвіду значною мірою полягає у вмінні тримати баланс між стандартизованістю і гнучкістю. Уже сама Рамка кваліфікацій британського Агентства із забезпечення якості вищої освіти, визначаючи типовий обсяг і рівень магістерського

ступеня, не втручається у зміст освітніх програм. Її завдання полягає лише в тому, щоб встановити спільні орієнтири, які дозволяють порівнювати різні магістерські кваліфікації (QAA, 2021, р. 10). Аналогічно, у документі, що встановлює відповідність між Стандартами і рекомендаціями щодо забезпечення якості в ЄПВО та Британським Кодексом якості вищої освіти, прямо зазначається, що його основною метою є формування спільного розуміння принципів забезпечення якості навчання і викладання між різними країнами та всіма учасниками освітнього процесу (QAA, 2024e, р. 1). Саме в зазначеній площині можна прослідкувати зв'язок між глобалізацією та якістю магістерської підготовки: університет не просто пропонує програму іноземним студентам, а забезпечує таку її побудову, за якої рівень кваліфікації, способи оцінювання та освітні результати можуть бути зрозумілими і співвіднесеними поза межами однієї установи чи навіть однієї країни. У цьому контексті слушним видається й спостереження Е. Буна та Дж. Вебба, що юридична освіта в Англії та Уельсі постійно перебувала під впливом ширших соціальних, політичних і професійних зрушень, а її реформування не було лінійним рухом від традиційного стану до сучасності (Boon & Webb, 2008, pp. 79, 96). Те саме можна сказати і про британську магістратуру з права, яка є фактично динамічним компромісом між університетом, професією, регулятором, європейським простором якості та глобальним ринком правничої праці. У цій динаміці й полягає її головна евристична цінність для української науки і освітньої політики.

На завершення слід зазначити, що тенденція глобалізації та забезпечення якості підготовки магістрів права за британськими стандартами має розглядатися як своєрідне дзеркало, в якому чіткіше видно власні національні інституційні прогалини. У британській моделі цінним є те, що вони послідовно вибудовують зв'язок між рівнем кваліфікації, очікуваними результатами навчання, процедурою оцінювання, професійною етикою, студентською участю, міжнародною порівнюваністю та практичною релевантністю. Саме в такому, комплексному вигляді цей досвід може бути продуктивним для України. Британський досвід уособлює в собі поєднання академічної вимогливості у поєднанні з професійною відповідальністю, дослідницьку складову – з практичним самоаналізом, а національну правова традиція – з відкритістю до глобального правового

середовища. Саме такий напрям видається найбільш конструктивним і для подальшого розвитку української магістратури з права.

Методичні рекомендації

1. Українським ЗВО варто активніше співвідносити свої магістерські програми з міжнародно зрозумілими описами рівнів освіти, не втрачаючи при цьому національної правової специфіки.

2. Доцільно вибудовувати багаторівневу систему забезпечення якості, у якій поєднуються стандарт, внутрішній моніторинг, зовнішня оцінка, студентський зворотний зв'язок і участь роботодавців.

3. Варто розглядати інтернаціоналізацію не як маркетингову прикрасу програми, а як змістову вимогу: через порівняльне право, англійські модулі, академічну мобільність і транснаціональні кейси.

4. Якість магістерської підготовки має оцінюватися не лише через формальну відповідність документам, а й через навчальний досвід, справедливість оцінювання, добросовісність, доступність і професійну придатність випускника.

5. Підтримка партнерств із міжнародними університетами, професійними організаціями та закордонними правничими середовищами повинна стати складовою стратегії розвитку магістерських програм.

Питання для самоконтролю

1. Чому забезпечення якості у британській магістратурі права розглядається як багаторівнева система, а не як окрема перевірка?

2. Як інтернаціоналізація впливає на зміст і педагогічну логіку правничих магістерських програм?

3. У чому полягає баланс між стандартизованістю і гнучкістю британської моделі?

4. Які елементи британської системи якості є найбільш релевантними для України?

8. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА ЕТИЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАГІСТРА ПРАВА

***Мета:** розкрити британське розуміння професійної ідентичності магістра права як синтезу знань, професійного судження, етики, рефлексії, добробуту, інклюзії та справедливого доступу до професії.*

***Ключові слова:** професійна ідентичність, етична відповідальність, добробут студента, клінічна освіта, інклюзія, справедливий доступ, професійна культура.*

Починаючи виклад матеріалу, вважаємо за доцільне наголосити на певній асиметрії дефініцій: категорія «магістр права» у науково-освітньому дискурсі Великої Британії не є тотожною аналогічному ступеню у вітчизняній системі вищої освіти. У британській системі вона охоплює як класичні академічні післядипломні програми з права, передусім магістра права, так і інтегровані магістерські програми, дослідницькі магістерські та професійно орієнтовані післядипломні формати, які перебувають на стику університетської та професійної підготовки. Саме тому в межах цього підрозділу предметом уваги є не стільки формальна назва ступеня, скільки той зріз британської правничої освіти, в межах якого на магістерському та суміжному післядипломному рівні кристалізуються уявлення майбутнього правника про себе, про межі належної професійної поведінки, про співвідношення інтересу клієнта, публічного блага і вимог верховенства права. Показово, що сучасний британський Стандарт освітніх результатів у галузі права прямо виходить із того, що програми магістерського рівня мають поглиблювати не лише предметне знання, а й критичне судження, дослідницьку самостійність, етичну рефлексію та здатність працювати з новими, складними й часто міждисциплінарними проблемами права (Quality Assurance Agency for Higher Education, 2023, pp. 6–7). Не менш важливим є те, що сучасні підходи до професійної підготовки юристів у Великій Британії дедалі чіткіше пов'язують зміни у правничій практиці зі зміною самої професійної ролі юриста. Йдеться про те, що формування професійної ідентичності правника більше не може ґрунтуватися лише на знанні правових норм або на вузькому, суто ремісничому розумінні професії (Queen Mary University of London, pp. 2–5; Sommerlad et al., 2020, pp. 9–

12). Саме тому аналіз британського досвіду варто здійснювати не лише на рівні окремих освітніх програм або інституцій. Його слід розглядати ширше – як прояв загальної тенденції переходу від формально кваліфікаційної моделі юридичної освіти до моделі, що акцентує професійну ідентичність юриста, етичну відповідальність, рефлексивність та здатність до безперервного розвитку. У британській науковій літературі професійна ідентичність майбутнього юриста дедалі рідше тлумачиться як похідна лише від знань і навичок. Навпаки, вона постає як складне поєднання професійних цінностей, моделей поведінки, уявлень про належне, професійних амбіцій, досвіду взаємодії з правничою спільнотою та інституційних очікувань, які студент поступово засвоює в процесі навчання. Р. Уайткрос цілком слушно визначає професіоналізм як «сукупність норм, традицій і практик, які виробляє, підтримує і застосовує певна професійна спільнота» (Whitcross, 2016, р. 3). У цьому формулюванні принципово важливо, що професіоналізм не обмежується технікою виконання роботи. Він включає уявлення професійної спільноти про власну роль, критерії розрізнення «свого» і «чужого» в межах професії, а також усталені, хоча й не завжди формалізовані, стандарти належної поведінки. Е. Дагіліте та П. Коу стверджують, що розмова про професіоналізм у вищій освіті має виходити за межі суто ринкового розуміння професійної придатності, оскільки вона невіддільна від суспільної ролі фахівця, публічної довіри до нього та спроможності діяти відповідально в умовах невизначеності (Dagilyte & Coe, 2014, pp. 7–9). Це спостереження має особливу вагу саме для правничої освіти, адже юрист у британській традиції – попри комерціалізацію частини ринку юридичних послуг – не перестає мислитися як носій обов’язків перед правом, правосуддям і суспільством. А. Шерр та Л. Веблі підкреслюють, що етика в юрисдикції Англії та Уельсу ніколи не була лише додатком до професії; навпаки, вона завжди виконувала функцію маркера того, чи зберігає професія свій публічний зміст, і, з іншої сторони, чи поступається натиску ринку (Sherr & Webley, 2006, pp. 27–30). Саме тому питання професійної ідентичності магістра права у британському контексті не можна зводити виключно до запитання, чи готовий він виконувати окремі правничі технічні операції. Йдеться про те, ким саме правник стає в ціннісному і професійному сенсі, до якої моделі правничої поведінки привчається і яку лінію поведінки та міру відповідальності починає вважати для себе нормальною.

Разом з тим, ця тенденція не виникла спонтанно. Вона «виросла» з тривалої британської дискусії про співвідношення академічного, професійного й етичного компонентів підготовки юриста. Історично важливим тут залишається Перший звіт Консультативного комітету з питань юридичної освіти і професійної поведінки 1996 року, в якому до цілей юридичної освіти було прямо включено правові цінності. У звіті йдеться про «відданість принципу верховенства права, справедливості, чесності та високим етичним стандартам», про представництво інтересів клієнтів без страху й упередження, про рівність можливостей і про потребу забезпечення належних юридичних послуг і для тих, хто не може оплатити їх повною мірою (Advisory Committee on Legal Education and Conduct, 1996, p. 21). У зазначеному сенсі етика входить до самої дефініції того, чим повинна бути правнича освіта. акий підхід надалі неодноразово осмислювався в матеріалах Огляду юридичної освіти і професійної підготовки (англійською – «Legal Education and Training Review»). Він простежується як у літературному огляді, так і у фінальному звіті 2013 року, а згодом був додатково оцінений у ретроспективних публікаціях через п'ять років після завершення огляду. У літературному огляді 2013 року Дж. Чінг, П. Маарг, А. Шерр і Дж. Вебб висували, що одним із постійних мотивів реформ юридичної освіти у Великій Британії є пошук співпраці між університетами, професійними регуляторами та роботодавцями. Йдеться про формування таких якостей юриста, які не зводяться лише до технічної підготовки, а охоплюють ширші професійні компетентності та стандарти поведінки (Ching et al., 2013, pp. 99–104). У кінцевому Звіті від 2013 року було наголошено, що етика, професіоналізм і усвідомлення публічного виміру права мають належати до центральних результатів підготовки (Webb et al., 2013, pp. 191–194). Через п'ять років (у 2018 році) Дж. Чінг та співавтори, оцінюючи наслідки реформи, знову повернулися до цієї ідеї і стверджували, що саме питання професійних цінностей, судження та етичної відповідальності залишаються тим вузловим питанням, у якому сходяться всі дискусії про оновлення правничої освіти (Ching et al., 2018, pp. 6–9). З цього приводу Н. Данкан ще раніше зауважував, що попри загальну згоду щодо важливості етики у правничій професії, вона все ще не була «інституціоналізована як центральна і стратегічна частина» юридичної освіти (Duncan, 2011, p. 17). Власне, сучасна британська тенденція і полягає в подоланні цієї давньої суперечності

через поступове переведення її в реальний зміст програм, оцінювання та професійної соціалізації.

Сучасний етап розвитку британської правничої освіти особливо виразно демонструє, що професійна ідентичність магістра права дедалі більше описується мовою компетентностей, але не у вузькому функціональному сенсі, а в сенсі поєднання знання, судження, поведінки і постійного самоаналізу. Орган регулювання діяльності соліситорів у своїй Заяві про компетентність соліситора визначає, що компетентний соліситор має не просто знати право, а діяти етично і відповідно до стандартів професії, виявляти належне професійне судження, працювати з іншими ефективно, підтримувати розвиток власної компетентності та виконувати обов'язки перед клієнтом, судом і системою правосуддя (Solicitors Regulation Authority, 2022, paras. 13–35). Показово, що в аналітичному огляді щодо компетентності той самий регулятор прямо наголошує, що компетентність має розумітися як динамічна здатність працювати належно в умовах змін, нових типів ризику та зростання складності юридичних послуг (Solicitors Regulation Authority, р. 5). Саме тому наступним кроком стала концепція безперервної компетентності, в межах якої практикуючий юрист має постійно «замислюватися про якість своєї практики» і вчасно визначати, яких знань, навичок або форм підтримки він потребує для належного виконання професійних обов'язків. Для магістра права це означає принципово новий педагогічний підхід, через призму якого освіта більше не може вважатися завершеною в момент отримання ступеня, натомість вона мусить прищеплювати звичку до самоаналізу і самооцінювання.

Звідси природно випливає ще одна дуже важлива тенденція – посилення уваги до справедливості доступу, різноманітності та інклюзії як до факторів формування професійної ідентичності. Інакше кажучи, питання полягає не тільки в тому, які цінності викладає університет, а й у тому, хто взагалі потрапляє в простір, де ці цінності формуються, та які соціальні сигнали людина зчитує на шляху до професії. Дослідження Л. Веблі, Дж. Томлінсон, Д. Муціо, Г. Соммерлад і Л. Дафф ілюструє, що раса, клас і освітнє походження продовжують впливати на доступ до престижних сегментів юридичної професії в Англії та Уельсі (Webley et al., 2016, pp. 3–9). А. Френсіс і Г. Соммерлад ставлять цю проблему ще гостріше. Вони показують, що вимога мати практичний досвід перед входом у професію не завжди

працює лише як спосіб підготовки майбутніх юристів. Часто вона виконує іншу функцію – допомагає відтворювати вже усталені уявлення про те, яким має бути «правильний» кандидат на юридичну професію (Francis & Sommerlad, pp. 5–8). Показово, що проєкт «Справедливість», присвячений ролі юридичних педагогів як агентів змін, прямо наголошує: якщо заклад освіти прагне впливати на професійну культуру, він повинен не просто транслювати рівність та інклюзію, а включати ці орієнтири в саму структуру навчання, кар’єрної підтримки, професійних очікувань і оцінювання (McKee et al., 2020, pp. 12–18). Д. Фостер, аналізуючи питання інвалідності у правничій професії, обґрунтовано показує, що навіть там, де риторика різноманітності існує, сама професійна норма часто зберігає образ «типового юриста», у який не всі здатні безболісно вписатися, а це безпосередньо впливає на процес професійного самосприйняття (Foster, 2022, pp. 656–663). Саме тому сучасна британська тенденція полягає не лише в тому, щоб розширити доступ до юридичної професії. Йдеться також про переосмислення того, яким має бути юрист і які професійні якості та досвід визнаються прийнятними для входу до професії.

Не менш важливою особливістю сучасної британської моделі є те, що вона дедалі відвертіше визнає зв’язок між етичною відповідальністю юриста, емоційним виміром професії та добробутом студента. Ще донедавна така постановка питання могла видатися «периферійною» для правничої освіти, яка традиційно тяжіла до образу раціонального й емоційно стриманого фахівця. Однак нині цей підхід очевидно змінюється. Н. Данкан, Р. Філд і К. Стревенс слушно зауважують, що етичний обов’язок закладу освіти полягає не лише в тому, щоб навчити студента права, а й у тому, щоб він «залишав правничу школу психологічно здоровим і здатним до професійного розвитку» (Duncan et al., 2020, p. 441). Йдеться не про психологізацію освіти заради самої психологізації, а про визнання того, що професійно виснажений, емоційно дезорієнтований або хронічно тривожний юрист гірше приймає рішення, легше підпадає під тиск і менш стійкий у ситуаціях етичного вибору. Е. Джонс, розмірковуючи про емоції в юридичній освіті, переконливо показує, що саме емоційний досвід навчання – від тривоги до емпатії, від сорому до відчуття відповідальності – часто стає тим простором, де право перестає бути абстрактною конструкцією і починає переживатися як жива соціальна

практика (Jones, 2018, pp. 56–58). У свою чергу Дж. Чінг, Г. Ферріс і Дж. Джарман, досліджуючи етичні кризи молодих юристів, показують, що особливо вразливими є ті ситуації, де особа, по суті, «знає, як правильно вчинити, але не може цього зробити» через тиск середовища, ієрархії, страх втратити роботу чи прагнення відповідати культурі організації (Ching et al., 2022, pp. 557–558). Саме тому Л. Трачиковскі, відстоюючи ідею залучення спеціалізованого фахівця з етики до викладання юридичної етики, наголошує на важливості міждисциплінарного навчання, у якому студенти вчать не лише «відтворювати правильну відповідь», а мислити про моральну проблему в її повноті, зважаючи на конфлікт цінностей, ризики тиску та особисту відповідальність (Traczykowski, 2024, pp. 2–4, 12). Етична відповідальність магістра права дедалі тісніше поєднується з розвитком емоційної зрілості, професійної витривалості та здатності не втрачати моральну орієнтацію під тиском середовища.

Порівняльне значення британського досвіду для України полягає, на наш погляд, передусім у тому, що він дозволяє вийти за межі надто спрощеного бачення підготовки магістра права як поєднання поглибленого теоретичного курсу і кваліфікаційного («випускного») контролю знань. Британська модель демонструє, що ані окремих курс етики, ані формальне включення до стандарту фрази про добросовісність ще не створюють етичної відповідальності. Для цього потрібне інше компонування відповідної частини освітньої програми. Етичні цінності мають бути одним із наскрізних лейтмотивів програми. Саме цим цінний ще Звіт 1996 року і його сучасне продовження, в яких наголошується, що етичність може бути привита молодому правнику тільки тоді, коли включена в загальні цілі освіти, у вимоги до компетентності, у практику оцінювання і в професійну соціалізацію (Advisory Committee on Legal Education and Conduct, 1996, p. 21; Webb et al., 2013, pp. 191–194; Ching et al., 2018, pp. 6–9). Крім того, британський досвід застерігає підміни професійної підготовки простим розширенням переліку навичок. Як зазначено у працях Н. Данкана, і Д. Ніколсона, і в більш пізніх регуляторних документах, компетентність має сенс лише тоді, коли в її центрі є судження, самоаналіз і відповідальність. (Duncan, 2011, pp. 15–17; Nicolson, 2015, pp. 221–224; Solicitors Regulation Authority, 2022, paras. 13–35). Значною мірою конструктивним для України є саме поєднання аудиторного, клінічного й робочого навчання у формі побудови таких середовищ, де майбутній

правник має можливість рано входити у практику під супроводом, зберігаючи при цьому академічну глибину та дослідницький вимір магістерського ступеня (Duncan, 2005, pp. 7–10; Thanaraj, 2016, pp. 101–105; Fletcher, 2022, p. 18).

В якості висновку відзначимо, що тенденція формування професійної ідентичності та етичної відповідальності магістра права у Великій Британії полягає у поступовому, але досить виразному переході від вузького уявлення про підготовку юриста як про передачу знань і перевірку навичок до ширшої моделі, у якій професія осмислюється через цінності, компетентність, судження, рефлексію, наставництво, інклюзію та безперервний розвиток. Показово, що в цій моделі професійна ідентичність дедалі більше стає його безпосереднім результатом. Етична відповідальність при цьому сприймається як практична здатність діяти вірно в умовах невизначеності, тиску і реальних наслідків для конкретних людей, суспільства та правової системи в цілому.

Методичні рекомендації

1. Професійна ідентичність магістра права повинна формуватися в межах усієї програми, а не лише в курсі з етики; її носіями мають бути зміст дисциплін, способи оцінювання, практика і моделі академічної взаємодії.

2. Доцільно включати до магістерських програм рефлексивні формати: етичні щоденники, клінічні звіти, портфоліо професійного зростання, письмові самооцінювання та моделювання конфліктів інтересів.

3. Університетам варто розвивати політики добробуту, інклюзії та справедливого доступу до магістерської юридичної освіти як складові професійної етики, а не як зовнішні соціальні додатки.

4. Клінічна освіта, про bono-практика, участь у медіації та правопросвітництві доцільні як інструменти соціального осмислення професії та вироблення відповідальної професійної позиції.

5. Етична відповідальність сучасного правника має охоплювати й цифровий вимір: конфіденційність, відповідальне використання алгоритмів, недискримінаційність і прозорість професійних рішень.

Питання для самоконтролю

1. Чому професійну ідентичність правника недостатньо формувати лише через перелік дисциплін?
2. Яким чином клінічна освіта і про бопо-практика впливають на етичне становлення магістранта?
3. Чому справедливий доступ і добробут студента стали частиною дискурсу про якість юридичної освіти?
4. Як цифровий вимір змінює уявлення про професійну етичну відповідальність правника?

9. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ БРИТАНСЬКОГО ДОСВІДУ

Мета: обґрунтувати адаптивну модель використання британського досвіду в українському освітньому просторі; показати, які інституційні, процедурні та змістові елементи доцільно творчо імплементувати без механічного копіювання чужої системи.

Ключові слова: адаптивна імплементація, українська магістратура права, інституційні зміни, процедурні зміни, змістові зміни, правнича освіта.

Потреба у переосмисленні української магістратури права сьогодні, на наш погляд, уже давно вийшла за межі звичного для освітнього дискурсу необхідність лише «...посилення практики..., оновлення змісту..., чи наближення до європейських стандартів...». Вітчизняна дискусія про реформування правничої освіти від 2016 року і дотепер фактично рухається хвилями, однак протягом останнього десятиліття значною мірою зберігаються майже ті самі вузлові питання – як має бути організований доступ до правничої професії, якою повинна бути магістратура у співвідношенні з бакалавратом, наскільки глибокою має бути спеціалізація, яким чином поєднати академічну підготовку, практичну соціалізацію та професійну етику, і чи потрібне для цього спеціальне, виняткове законодавче регулювання (Бурдін, 2018, рр. 3-4) (Білічак, 2019, рр. 57-60) (Проект Концепції розвитку юридичної освіти, 2020). У цьому сенсі методологічно виправдано видається триада, уже апробована у попередній авторській публікації, – 1) інституційні, 2) процедурні та 3) змістовні, або матеріальні, напрями оновлення магістратури права), зміст яких буде розкритий у поточному підрозділі.

Важливо також враховувати, що сучасна українська правнича магістратура вже не є однорідною за своєю структурою та змістом. З одного боку, Стандарт вищої освіти зі спеціальності 081 «Право» (магістерський рівень) імплементує уніфіковані вимоги до змісту підготовки, чітко окреслюючи баланс навчального часу та формуючи цілісну матрицю компетентностей і програмних результатів навчання. Стандарт передбачає опанування засад верховенства права, практики Європейського суду з прав людини та права Європейського Союзу, розвиток навичок юридичної аргументації, медіації, а також підготовки

правозастосовних і нормативних актів. З іншого боку, положення Стандарту делегують ЗВО суттєвий обсяг академічної автономії, що дозволяє їм самостійно проєктувати внутрішню архітектуру програм. Це виявляється у можливості впровадження спеціалізацій та гнучкому маневруванні між теоретико-фундаментальним, науково-дослідним та практико-орієнтованим компонентами підготовки майбутніх правників (Міністерство освіти і науки України, 2022, pp. 5-11). Для об'єктивного висвітлення окресленої проблематики було проаналізовано змістове наповнення низки українських магістерських програм, що реалізуються в університетах різних регіонів та підпорядкувань. Зокрема, освітньо-професійні програми Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Західноукраїнського національного університету, Хмельницького університету управління та права імені Леоніда Юзькова, Бердянського державного педагогічного університету, Донецького державного університету внутрішніх справ, Ужгородськ національного університету», а також освітньо-наукову програму Київського національного університету імені Тараса Шевченка «Інтелектуальна власність». Британський сегмент дослідження сформовано на основі аналізу магістерських програм провідних ЗВО Великої Британії, серед яких Лондонський університет (англійською – «University of London»), Школа права Сіті Сент-Джордж (англійською – «City St George's School of Law»), Оксфордський університет (англійською – «University of Oxford»), Університет права (англійською – «The University of Law»), Нортумбрійський університет (англійською – «Northumbria University») та Університет ВРР (англійською – «BPP University»). (Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2023a, pp. 2-7) (Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2023b, pp. 1-2) (Бердянський державний педагогічний університет, 2023, pp. 4-13) (Донецький державний університет внутрішніх справ, 2024, pp. 2-5) (Ужгородський національний університет, 2024a, pp. 1-5) (Ужгородський національний університет, 2014, pp. 4-15).

Саме цей зріз і дозволяє перейти до першого принципового висновку. Українська магістратура права вже має необхідні внутрішні передумови для зміни, однак ці передумови поки що розподілені нерівномірно. Одні програми сильніші в етико-ціннісному сенсі, інші – в дослідницькому, ще інші – у практичному чи цифровому. Проблема полягає не у відсутності окремих вдалих елементів, а у відсутності

більшої єдності – не через уніфікацію, а через комплексне збалансоване поєднання різних складових. Саме тут британський досвід може бути корисним як можливий приклад організації вже наявних в Україні інституційних, процедурних й змістовних ресурсів.

Ще один пласт британського матеріалу відкривається там, де магістерські програми поєднуються з підготовкою до професійних кваліфікаційних іспитів. Університет права прямо зазначає, що його програма магістра права з практичної підготовки та підготовки до Кваліфікаційного іспиту соліситора (англійською – «LLM Legal Practice (SQE1&2)») призначена для випускників, які хочуть кваліфікуватися як соліситори через Кваліфікаційний іспит соліситора (англійською – «Solicitors Qualifying Examination», скорочено – «SQE») і водночас здобути магістерський ступінь; курс зосереджений не лише на підготовці до обох частин іспиту, а й на тих додаткових знаннях та навичках, яких очікують роботодавці, причому всім студентам пропонується чотири тижні гарантованого кваліфікаційного правничого досвіду у власних юридичних клініках. Подібного підходу дотримується і Університет ВРР. Його магістерська програма підготовки до кваліфікаційних іспитів соліситора («SQE 12 і «SQE 2») поєднує ґрунтовну юридичну підготовку, розвиток ключових професійних навичок правника та окремих модулів, спрямований на формування компетентностей, що користуються найбільшим попитом на ринку юридичних послуг. Не менш цікаво, що ВРР пропонує і програму магістра права з перекваліфікацією до галузі права та підготовкою до іспиту соліситора для випускників непрофільних спеціальностей. Нарешті, Північна Нортумбрія пропонує магістерську програму професійної юридичної практики, у межах якої окремі модулі прямо будуються як підготовка до першої частини SQE, поєднуючи онлайн-лекції, практичні воркшопи, кейсові письмові завдання, а сам курс описується як програма, що одночасно дає можливість скласти кваліфікаційне випробування і розвинути ті професійні навички, які мають значення для роботодавця.

Порівняно з українським досвідом, британська система освіти надає студентам-правникам чіткіший інституційний розподіл ролей між університетами, загальними органами забезпечення якості вищої освіти та професійними регуляторами; крім того – значно гнучкішу процедуру доступу до професії, за якої практика не відкладається обов'язково «на після магістратури», а може накопичуватися протягом

різних етапів підготовки. Також слід звернути увагу на більш рішуче зміщення змістовного ядра магістратури у сторону спеціалізації, етики, письма, усної комунікації, вирішення спорів, цифрових сервісів і професійної відповідальності.

Саме в цій точці доцільно повернутися до тих проблем, які сьогодні існують в українських реаліях. Перша з них стосується самого способу осмислення реформи юридичної освіти. На нашу думку, британський досвід доволі переконливо підтримує тезу про те, що правнича освіта не потребує обов'язково окремого «виняткового» закону, який регулював би її від початку до кінця. Англія та Уельс не мають одного всеохопного «закону про юридичну освіту», який би підміняв собою загальне законодавство про вищу освіту і професійні закони; натомість функціонує комбінація загальних стандартів вищої освіти, документів Агентства із забезпечення якості вищої освіти, регуляторних вимог органів професійного самоврядування баристерів та соліситорів та власних університетських програм та інших автономних напрацювань (QAA, 2020, pp. 3-5) (QAA, 2023, pp. 3-5) (Bar Standards Board, 2016, pp. 1-3) (Solicitors Regulation Authority, 2024). Водночас, ми не вважаємо, що українське законодавство не потребує змін. Але радше йдеться про більш точне впорядкування вже чинного законодавства про вищу освіту, професійних законів, стандартів та процедур якості (Закон України «Про вищу освіту», 2014, ст. 1, ст. 32, ст. 46). Отже, інституційно релевантною для України виглядає не модель окремого кодифікованого акта, а модель більш виразного розподілу повноважень, прозорості цифровізованої акредитації та пристосування університетських результатів навчання до зовнішніх професійних вимог.

Окремо слід згадати і проблему вступу на правничу магістратуру з інших спеціальностей. Тут британський досвід не заперечує важливості базового бакалаврської юридичної освіти, але й не робить неперехідною межу між правом та іншими спеціальностями. Саме тому у Великій Британії функціонують спеціальні програми переходу («конверсії») до права для випускників непрофільних спеціальностей, а, наприклад, окремі сучасні магістерські програми Університету ВРР прямо вибудовують перехід від неюридичного диплома до підготовки до соліситорського іспиту. Таким чином, допуск випускників інших спеціальностей до правничої магістратури може відбуватися через певні перехідні механізми, додаткову підготовку, контроль вступного

рівня і чітко визначення того, які правничі компетентності повинні бути компенсовані до початку або на ранньому етапі магістерського навчання.

Адаптивна модель використання британського досвіду розвитку магістратури права в Україні

Вимір	Британський орієнтир	Адаптивне рішення для України	Очікуваний результат
Інституційний	Розподіл ролей між університетом, системою якості та професійними регуляторами; різні типи магістерських програм	Типологізація магістерських програм, розширення участі роботодавців і професійних спільнот, посилення внутрішньої системи забезпечення якості	Більш виразний профіль програм і підвищення довіри до магістерського рівня
Процедурний	Клінічна освіта, work-based learning, QWE, гнучке поєднання навчання і практики	Розвиток клінік, дуальної освіти, стажувань, зарахування релевантного практичного досвіду в межах програми	Скорочення розриву між університетом і професією
Змістовий	Юридичне письмо, медіація, переговори, порівняльне та англomовне право, цифрова компетентність, наскрізна етика	Оновлення навчальних планів через включення практико-цифрових і етичних модулів та посилення варіативної частини	Формування конкурентоспроможного магістра права сучасного типу

Третя проблема – співвідношення академічної магістратури та професійних іспитів. На наш погляд, саме тут британські паралелі є найбільш предметними. Університет права, Університет ВРР і Університет Нортумбрії фактично демонструють різні способи реалізації одного підходу, за якого: магістерська програма може не просто містити загальну практичну складову, а бути прямо налаштованою на проходження кваліфікаційного випробування, розвиток конкретних професійних навичок і накопичення визнаного досвіду. В українських умовах сама ідея професійних правничих спеціалізацій у межах магістратури реалізовано лише частково і лише в окремих спеціалізованих закладах освіти – наприклад, в Національному університеті «Одеська юридична академія». Водночас, магістерські програми підготовки на окремих факультетах хоч і містять глибоку предметну спеціалізацію, водночас її реалізація, на наше переконання, потребує більше практичного бачення та підходу. У цьому сенсі можна розглянути пропозицію про своєрідний двомодульний правничий професійний іспит, де перший модуль можна скласти під час магістратури, а другий – після певного мінімуму кваліфікованого правничого досвіду. Водночас таку модель слід адаптувати дуже обережно, оскільки британський SQE запроваджений в іншій регуляторній системі, тому для України йшлося б не про копіювання, а про орієнтування програмних результатів навчання на професійні компетентності й часткове поєднання освітньої та кваліфікаційної атестації (Solicitors Regulation Authority, 2024).

На наш погляд, адаптивна модель використання британського досвіду в українському освітньому просторі має будуватися саме на трьох взаємопов'язаних блоках. Інституційний блок повинен охоплювати оновлення зовнішнього забезпечення якості, більш чітке нормативне співвідношення між університетською магістратурою і професійними спільнотами, запровадження професійних правничих спеціалізацій у межах магістерських програм, а також постійний моніторинг працевлаштування, якості практики та задоволеності роботодавців. Процедурний блок має включати модульну атестацію, поступове зближення магістерських програм із професійними іспитами, визнання кваліфікаційного правничого досвіду, здобутого після бакалаврату, під час магістратури або після неї, а також розвиток клінічної і дуальної форми навчання. Змістовний блок, в свою чергу, повинен зосереджуватися на тому, щоб магістратура перестала бути

формально наступним рівнем теоретичного курсу і була простором інтенсивної спеціалізації, професійної підготовки, міжнародного обміну досвідом й здійснення поглибленої дослідницької діяльності. Таку модель відображено в таблиці 3.5.

У підсумку можна стверджувати, що британський досвід розвитку магістратури права є конструктивно придатним для України в трьох взаємопов'язаних площинах.

У інституційному вимірі цей досвід свідчить про доцільність існування різних типів магістерських програм, запровадження реальних механізмів зовнішнього забезпечення якості вищої юридичної освіти, активної участі професійних спільнот у формуванні освітніх стандартів, а також чіткого й прозорого розподілу ролей між університетами та професійними регуляторами.

У процедурному аспекті він демонструє, що практичний досвід може накопичуватися не лише після завершення навчання, а й у процесі підготовки магістра права; що професійний кваліфікаційний іспит може мати модульну та компетентнісну структуру; а клінічна освіта й навчання, поєднане з роботою, здатні стати природною частиною професійного становлення майбутнього правника.

У змістовому вимірі цей досвід переконує, що сучасна магістерська підготовка не може обмежуватися лише теоретичними дисциплінами, а має включати наскрізне вивчення професійної етики, розвиток юридичного письма та усної комунікації, опанування медіації, цифрових інструментів, дослідницької методології, а також можливість спеціалізації.

Саме тому у вітчизняному освітньому просторі доцільно говорити не про пряме перенесення британської моделі, а про її адаптивне використання. Українські програми вже й так містять багато важливих елементів – практику, етику, дослідницький компонент, міжнародну та мовну складову, цифрові технології, клінічні форми роботи. Проблема полягає у недостатній систематизованості і організаційному оформленні перелічених складових. Британський досвід цінний саме тим, що дає приклад такої систематизації. У разі реалізації такої систематизації в Україні через інституційні, процедурні та змістовні зміни, узгоджені між собою, юридична магістратура ніким і ніколи не буде вважатися лише проміжним ступенем між бакалавратом і випускним дипломом, а натомість стане тим освітнім рівнем, на якому формується правник нового покоління – академічно

підготовлений, етично зорієнтований, практично підкований і відкритий до сучасних життєвих реалій та викликів юридичної професії.

Методичні рекомендації

1. Запозичення британського досвіду доцільно здійснювати адаптивно: кожен інструмент має попередньо співвідноситися з конкретною проблемою української магістратури, а не переноситися механічно.

2. На інституційному рівні доцільно розширювати типологію магістерських програм, активніше залучати роботодавців і професійні спільноти та посилювати роль внутрішньої системи забезпечення якості.

3. На процедурному рівні варто розвивати клінічну, дуальну й робочо-інтегровану підготовку, а також гнучкі механізми зарахування релевантного практичного досвіду.

4. На змістовому рівні слід посилювати юридичне письмо, медіацію, переговори, порівняльно-правовий і англomовний компоненти, цифрове право, LegalTech та наскрізну етику.

5. Перспективною є така модель, у якій магістратура права стає не завершальним академічним «поверхом», а справжнім простором переходу до професії, дослідження та безперервного розвитку.

Питання для самоконтролю

1. Чому британський досвід слід адаптувати, а не копіювати?

2. Які зміни на інституційному рівні є найбільш реалістичними для української магістратури права?

3. У чому полягає цінність поєднання клінічної, дуальної та дослідницької підготовки на магістерському рівні?

4. Які змістові елементи британської моделі мають найбільший потенціал для інтеграції в українські програми?

ПІСЛЯМОВА

Підсумовуючи викладене, варто ще раз наголосити: британський досвід розвитку магістратури права є цінним для України не тому, що він універсальний або бездоганний, а тому, що він демонструє послідовну логіку поєднання академічної глибини, професійної релевантності, інституційної гнучкості та етичної відповідальності. Саме ця логіка, а не окремі терміни чи зовнішні формати, є найбільш продуктивною для вітчизняної магістерської юридичної освіти.

Для українського освітнього простору особливо важливо зберегти фундаментальний характер магістерської підготовки, не відриваючи її від реальних професійних викликів. Це означає, що магістратура права має одночасно бути простором дослідження, професійного становлення, розвитку юридичного письма, цифрової готовності, практичного мислення і вироблення етичної позиції правника. У цьому сенсі британська модель переконує нас у тому, що сильна магістратура не обов'язково є або суто академічною, або суто прикладною: вона може і повинна бути складною, диференційованою, відкритою до співпраці з професійним середовищем і водночас внутрішньо цілісною.

Отже, стратегія оновлення української магістратури права має будуватися на адаптивному використанні конструктивних британських напрацювань: розширенні типів магістерських програм, розвитку клінічної та робочо-інтегрованої підготовки, посиленні англомовного й порівняльно-правового компонентів, впровадженні цифрових і симуляційних форматів, а також на перетворенні професійної етики на наскрізний принцип усього навчального процесу. Саме такий підхід дозволить перетворити магістратуру права на справді сильний рівень вищої освіти, що готує не лише обізнаного випускника, а й відповідального правника сучасного типу.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Антошкіна, В. К., & Топчій, О. В. (2024). Правнича освіта й професія в Англії та Уельсі. *Ірпінський юридичний часопис*, 3(16), 19–36. [https://doi.org/10.33244/2617-4154.3\(16\).2024.19-36](https://doi.org/10.33244/2617-4154.3(16).2024.19-36)
- Будкевич, В. А. (2023, 15–16 червня). Деякі питання стану дослідження тенденцій розвитку професійної підготовки магістрів права в університетах Великої Британії. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Полтава, Україна).
- Сивий, Р. (2017). Підготовка магістрів права у Великій Британії (з досвіду навчання в університеті міста Данді, Шотландія). *Право України*, (10), 82–94. <http://jnas.nbuv.gov.ua/article/UJRN-0001432216>
- Міністерство освіти і науки України. (2022, 20 липня). Стандарт вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 08 «Право», спеціальність 081 «Право» (Наказ МОН України № 643). <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-081-pravo-magistr>
- Міністерство освіти і науки України. (2023). Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти: Наказ від 13.04.2023 № 426. <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0929-23>
- Верховна Рада України. (2017). Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 5 вересня 2017 року. Відомості Верховної Ради України, (38–39), ст. 380. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Закон України «Про вищу освіту». (2014). <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18>
- Arthurs, H. W. (1971). The Ormrod Report: A Canadian reaction. *Industrial Law Journal*, 34(6), 642–654. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2230.1971.tb01311.x>
- Ashford, C. (2024). The Quality Assurance Agency Law Subject Benchmark Statement 2023. *The Law Teacher*, 58(3), 421–427. https://researchportal.northumbria.ac.uk/ws/portalfiles/portal/173293112/The_Quality_Assurance_Agency_Law_Subject_Benchmark_Statement_2023.pdf

- Bar Standards Board. (2021). Part 1 - Overview: The Bar qualification rules and the Bar Qualification Manual. <https://www.barstandardsboard.org.uk/static/e3f37f6d-e93a-47ba-ab7bfb5674850167/db94c6cc-df8f-46bc-9e8d7a3a61187892/Part-1-Overview.pdf>
- Bar Standards Board. (2022). Bar training: Curriculum and assessment strategy. <https://www.barstandardsboard.org.uk/static/9f90a838-7b77-4b86-a2b6d0c0d0e3483c/Curriculum-and-Assessment-Strategy-October-2022.pdf>
- Bar Standards Board. (2024). The professional statement for barristers incorporating the threshold standard and competences. <https://www.barstandardsboard.org.uk/training-qualification/the-professional-statement.html>
- Boon, A. (1998). History is past politics: A critique of the legal skills movement in England and Wales. *Journal of Law and Society*, 25(1), 151–169. <https://www.jstor.org/stable/1410461>
- Boon, A., & Webb, J. (2008). Legal education and training in England and Wales: Back to the future? *Journal of Legal Education*, 58(1), 79–121. <https://jle.aals.org/home/vol58/iss1/5/>
- Boon, A., Flood, J., & Webb, J. (2005). Postmodern professions? The fragmentation of legal education and the legal profession. *Journal of Law and Society*, 32(3), 473–492. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=873885
- Clubb, K. (2013). Masters of our destiny: The integration of law clinic into postgraduate masters provision. *International Journal of Clinical Legal Education*, 19, 395–404. <https://doi.org/10.19164/ijcle.v19i0.38>
- Duncan, N. J. (2005). Ethical practice and clinical legal education. *International Journal of Clinical Legal Education*, 7, 7–19. <https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/4342/1/Ethical%20Practice%20and%20Clinical%20Legal%20Education%20draft.pdf>
- Jones, D. (2019). Legal skills and the SQE: Confronting the challenge head-on. *The Law Teacher*, 53(1), 35–48. <https://doi.org/10.1080/03069400.2018.1515841>
- Jones, E., McFaul, H., & Ryan, F. (2017). Clinical legal education in the United Kingdom: Origins, growth and the technological innovations and challenges of its future. *Open Research Online*. <https://oro.open.ac.uk/52626/2/52626.pdf>

- Legal Education and Training Review. (2024). The current legal education and training systems. Retrieved March 13, 2024, from <https://letr.org.uk/the-report/chapter-2/the-current-lset-systems/index.html>
- QAA. (2024c). The frameworks for higher education qualifications of UK degree-awarding bodies. https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/quality-code/the-frameworks-for-higher-education-qualifications-of-uk-degree-awarding-bodies-2024.pdf?sfvrsn=3562b281_11
- QAA. (2024d). UK Quality Code for Higher Education 2024. <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/quality-code/uk-quality-code-for-higher-education-2024.pdf>
- Quality Assurance Agency for Higher Education. (2020). Master's degree characteristics statement. <https://www.qaa.ac.uk/the-quality-code/characteristics-statements/characteristics-statement-masters-degrees>
- Quality Assurance Agency for Higher Education. (2023, March 8). Subject Benchmark Statement: Law (5th ed.). https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/sbs/sbs-law-23.pdf?sfvrsn=c271a881_6
- Solicitors Regulation Authority. (2022). Statement of solicitor competence. <https://www.sra.org.uk/solicitors/resources/continuing-competence/competence-statement/>
- Solicitors Regulation Authority. (2024). Qualifying work experience. <https://www.sra.org.uk/become-solicitor/sqe/qualifying-work-experience-candidates/>
- University of Oxford. (2024). BCL/MJur handbook 2024.

Навчально-методичне видання

**МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО
ІНТЕГРАЦІЇ БРИТАНСЬКОГО ДОСВІДУ
У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ
МАГІСТРІВ ПРАВА**

*для науково-педагогічних працівників
та здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності «Право»*

Тираж 10 пр.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції ДК № 6984 від 20.11.2019 р.

Редакційно-видавничий відділ МДУ
89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26



МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: www.msu.edu.ua

E-mail: info@msu.edu.ua, pr@mail.msu.edu.ua

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>