

**Кравченко Катерина**  
викладач кафедри теорії і  
методики іноземних мов  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини

## **ОСОБЛИВОСТІ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ**

*Проаналізовано основні історичні етапи розвитку освіти Німеччини загалом і вищої педагогічної професійної освіти як її складника зокрема. Показані особливості модернізації змісту та методів освіти у 20 столітті. Стаття також торкається питання становлення і функціонування післядипломної освіти вчителів у Німеччині.*

**Ключові слова:** історичні етапи розвитку, вищої педагогічної професійної освіти, модернізація, зміст та методи освіти, післядипломна освіта вчителів.

*Проанализировано основные исторические этапы развития образования Германии и в частности высшего педагогического профессионального образования как его составной части. Показаны особенности модернизации содержания и методов образования в 20 столетии. Статья также касается вопроса становления и функционирования последипломного образования учителей в Германии.*

**Ключевые слова:** исторические этапы развития, высшее педагогическое профессиональное образование, модернизация, содержания и методы образования, последипломное образование учителей.

*The main historical stages of education and high vocational training development in Germany are analyzed. The education contents and methods modernization in the 20th century are shown. The article also deals with post-graduation teacher training.*

*Key words: high vocational training development, education contests and methods, modernization, post-graduation teacher training.*

Приєднання до Болонського процесу та інтеграція вітчизняної системи освіти в європейський освітній простір актуалізують проблему вивчення та узагальнення найкращих зразків зарубіжного досвіду. Надбання німецької системи освіти в цьому контексті можуть стати корисними, адже ця країна порівняно недавно, долаючи майже такі, як і в Україні, соціально-економічні труднощі, шукала ефективних шляхів модернізації освіти – основи суспільного розвитку.

Значний внесок у дослідження системи освіти Німеччини зробили російські науковці Б. Вульфсон, О. Єльцова, З. Малькова, Л. Писарева, Л. Пискунов, Т. Яркіна та ін., які досліджували модернізацію навчальних планів і програм. Проблемі приватних навчальних закладів, характерною ознакою яких є мобільність навчальних програм, що полягає у швидкому реагуванні на розвиток науки й на зміни потреб суспільства, присвячені наукові праці О. Єльцової. Різні аспекти німецької моделі підготовки педагогічних кадрів досліджували українські вчені Л. Пуховська, В. Кравець, Т. Мойсеєнко, Н. Абашкіна та ін.

Німецька освітня система почала розвиватися після формування Римської імперії, коли виникла необхідність у знаннях під час охорони своєї Вітчизни тогочасними германськими племенами. Головними рушійними силами поширення писемності на заселених німцями землях стала релігія та розвиток торгівлі [7].

Німецькі фахівці з історії педагогіки Д. Петер і Е. Тенорт визнають, що перші навчальні заклади стали з'являтися в Німеччині приблизно у VII ст. не за наказом тогочасного «керівника нації», а під впливом соціальних процесів. У Німеччині при монастирях створювалися школи, де більша частина часу відводилася на читання латиномовних текстів Біблії. Молодь отримувала також вивчення елементів «семи вільних мистецтв» як суму вивчення граматики, риторики і діалектики (трівіуму), а також чотирьох більш практично орієнтованих дисциплін – арифметики, геометрії, астрономії і музики (квадріуму) [1].

В подальшому саме Німеччина виявилася джерелом релігійно-християнської революції, відомої як протестантська «Реформація». Лютер у 1524 році звернувся до німецьких бургомістрів із пропозицією про відкриття християнських шкіл для всіх дітей. У зв'язку з перекладом Біблії на німецьку

мову, ця мова в період Реформації стала мовою викладання предметів, замінивши латинську. Важливих змін у період Реформації зазнала середня і вища школи. Університети втратили інтернаціональний характер, перетворившись на конфесійно-локальні навчальні заклади. Кожне окреме протестантське князівство намагалося створити свій власний університет. В основу діяльності Берлінського університету, який був заснований Вільгельмом фон Гумбольдтом у 1810 р., покладено принципи, які є непорушними і сьогодні, а саме: широка автономія при державному фінансуванні, самоуправління групи керівників кафедр (ординарійів), наголос на вільних дослідженнях без вузького практичного спрямування, відмінність університетської освіти від шкільної та від суто професійної підготовки. Усе це стало основою свободи викладання для професорів і поєднало науку з навчанням студентів. Завдяки залученню кращих професорів і прийому добре підготовлених студентів у ньому без особливих труднощів удалося реалізувати поєднання навчального процесу з фундаментальними дослідженнями.

Потреби промисловості вимагали також прикладних досліджень і підготовки інженерів вищої кваліфікації, тому Вільгельм фон Гумбольдт доручив цю справу мережі інших закладів, для створення яких обрав Французьку модель «політехнічної школи». На цій основі в Німеччині вирости, фактично, політехнічні університети.

Що стосується питання наукового обґрунтування організаційних форм професійного навчання в Німеччині, то воно має своє глибоке історичне коріння.

Видатні німецькі філософи – Кант, Фіхте, Гегель – звертали увагу на необхідність морального і трудового виховання, як важливих чинників у підготовці спеціалістів.

Вагомий внесок у розвиток філософії професійної освіти зробив німецький педагог Едуард Шпрангер (1882–1963 роки). При розробці теорії професійної освіти він спирався на категорії «індивідуальність», «реальність», «цілісність». Процес професійною навчання Шпрангер розглядав крізь призму положень педагогічних поглядів Вільгельма Гумбольдта (1767–1835 роки) та положень німецького класицизму, завдяки чому філософія професійної педагогіки набуває гуманістичного підґрунтя. На його думку, засвоєння основ її сприяє пробудженню духовних сил. Завдяки взаємодії з оточуючим світом пробиватиметься вибір, що іменується ним як внутрішня професія.

Визнаючи обмеженість цілей освіти, які зорієнтовані лише на уміння, Шпрангер допускає синтез творчих і адаптивних якостей особистостей, але не погоджується з тими концепціями, в яких

стрижньовим положенням виступає ідея прогресу. На його думку, ця ідея несумісна і основоположними принципами педагогічної теорії: відкрити нові горизонти для педагогічної теорії можливо лише при відмові від орієнтації, що націлені на перетворення майбутнього.

Сучасник Шпрангера Літт вважає, що там, де освіта підмінюється професійною підготовкою, неминучим є нівелювання особистості. Аналізуючи концепції освіти, що ґрунтуються на засадах прагматизму, Літт ставить питання, чи не куплена така діловитість занадто дорогою ціною – втратою людського в людині. Розглянувши у цьому контексті всі різновиди «діяльної» філософії, Літт виявляє їх внутрішню спорідненість. Він пише про те, що лише тоді ці справи перетворюються з пустих схем у ділові сили, коли індивід виконує їх спільно з іншими і з їх допомогою. Літт виступає за збереження індивідуальності за всіх умов. Він вважає, що досягнути це можливо на основі зв'язку виховання і освіти

Німецький філософ Отто Больнов заперечує ідеал всебічно розвиненої особистості, як утопічний і дезорієнтуючий. Цю ж позицію відстоює й Шпрангер, який підкреслює, що загальної освіти людини немає, є лише однобічності, які досягають своєї специфічної сили і висоти. Больнов, як і Шпрангер, також перебуває на позиціях однобічного розвитку особистості як «вихідної» характеристики сутності людини.

З огляду на це Больнов пропонує не долати однобічності, а посилювати її реставрацію в реальному життєвому процесі для формування таких рис фахівця як професіоналізм, відповідальність, що перебувають на емоціонально-інтуїтивному підґрунті. На думку окремих німецьких педагогів і філософів, нині виникла необхідність розробки більш гнучкої моделі формування людини у порівнянні з жорсткими схемами прагматизму і позитивізму.

Філософія професійної освіти в Німеччині у першій половині ХХ ст. перебуває під впливом ідей виняткового раціоналізму. Найхарактернішими для них є погляди представників франкфуртської школи, які приділяли основну увагу розробці нових моделей та типів раціональності – художньому мисленню, комунікативній діяльності.

З середини 60 – их років ФРН впроваджує у життя концепцію суспільства високої продуктивності праці, яка ґрунтується на кооперації всіх суспільних класів і груп. Вирішального значення у реалізації даної установки набував новий характер навчання і виховання, що досягався завдяки впровадженню неавторитарних концепцій, серед яких слід розглядати концепцію педагогічної взаємодії, співпраці, співтворчості.

У 1973 році у рекомендаціях Ради з питань освіти було сформульовано державне замовлення педагогічній науці – розробити і реалізувати на практиці концепцію «соціального навчання». У цьому зв'язку перед навчально-виховними закладами ставилося завдання забезпечити оптимальний безконфліктний розвиток особистості, сформулювати у неї уміння взаємодії, налагодження позитивних взаємовідносин у соціальній групі.

Розвиток освіти Німеччини у першій половині 20 століття відбувався за драматичних умов назрівання Другої світової війни та у післявоєнні роки хаосу. На території НДР у післявоєнні роки важливу роль у розвитку педагогічних досліджень розпочали відігравати педагогічні факультети університетів. У 1946 році в Берліні при столичному університеті імені В. Гумбольдта відкрився педагогічний факультет, який уже в 1949 році перетворився на Центральний німецький інститут педагогіки. У його завдання входила координаційна робота щодо розробок нових навчальних програм та концепцій політехнічного навчання. Пропонувалися напрямки досліджень в галузі педагогіки, психології та соціології. Наголошувалося на: активізації процесу навчання; розвитку творчого мислення; виробленні активної життєвої позиції; самостійності в процесі навчання; самоосвіті та формуванні потреби розширювати свої знання, уміння, навички та застосуванні останніх на практиці.

Характерною ознакою системи освіти східних земель Німеччини 1948–1949 років є орієнтування на радянську марксистсько-ленінську педагогіку.

Сектор вищої освіти в НДР був частково «маргінальним», тобто, відбір був тривалим і жорстким, а квота зарахувань настільки обмеженою, що система вищої освіти виявлялася незначною і за контингентами, і за науковою роллю в суспільстві. У НДР значні дослідження проводили не вузи, а спеціалізовані академічні інститути і великі лабораторії у складі провідних підприємств оптичного, механічного, електричного й інших секторів виробництва.

На відміну від Східної Німеччини післявоєнна Західна Німеччина поклала в основу побудови нової держави кращі зразки європейської християнської цивілізованості, науки і освіти, у появу яких багато вніс німецький народ і його кращі представники. ФРН обрала федеральний принцип державної організації.

Вища освіта ФРН у 80-х роках чітко розподілилася на два сектори – класичні і технічні університети і сектор неуніверситетських закладів (найчастіше – вищі фахові школи). Майже вся вища освіта є безкоштовною, оскільки представлена переважно державними закладами. Характерною ознакою освітньої системи ФРН є відсутність вступних іспитів, оскільки всі випускники, які мають атестат, зараховуються до університетів та до інших ВНЗ одразу чи через рік-два після надання місця для навчання. Слід нагадати, що стипендії і надання гуртожитку були і залишаються у ФРН рідкістю. Таке положення пояснюється не лише вже згаданою слабкістю центральної урядової влади, а й відносно високим життєвим рівнем німців, який дозволяє

наймати житло.

У Німеччині діє схема, за якою переважним працедавцем вчителів є регіональні влади. Приватні навчальні заклади, як правило, мають право вільного набору фахівців. У відповідності з цивільним і трудовим правом педагогічний персонал у цих закладах працює за трудовими угодами (контрактами), які укладаються на певний період з опікунськими радами або юридичними власниками.

Вчителі вважаються державними службовцями. Статус державного службовця для працівників освіти означає, передусім, конкурсний набір на службу з досить жорсткими вимогами до кандидатів та регулярну оцінку їх діяльності (в багатьох випадках щорічну), без якої неможливе службове просування.

Прогресивна децентралізація, перерозподіл повноважень і відповідальності за прийняття рішень між різними рівнями керівництва, делегування більших повноважень у цій галузі суспільству є провідними ідеями сучасних змін в управлінні освітою в загальноєвропейському освітньому просторі.

З організаційної точки зору управління освітою здійснюється на трьох рівнях (якщо не враховувати рівень навчальних закладів) центральному або верхньому, регіональному і місцевому. Суттєвим показником становища вчителів є їх заробітна плата. В системах класифікацій посад на державній службі вчителі відносяться до «середньої ланки», тобто користуються досить привілейованим становищем.

Велика тривалість підготовки для отримання вищої освіти обрана у Німеччині з метою підвищення успішності виконання складних навчальних планів ВНЗ. Мережа закладів для надання вищої освіти рівня включає інституції вищого рівня – університети (*Universitäten*), технічні університети і вищі школи (*Technische Hochschulen/Universitäten*), педагогічні вищі школи (*Pädagogische Hochschulen*), теологічні вищі школи (*Theologische Hochschulen*) і вищі школи мистецтв (*Kunsthochschulen*), неуніверситетські заклади – вищі фахові школи чи університети прикладних наук (*Fachhochschulen*), а також фахові академії (*Berufsakademie*), де підготовка проводиться за дуальним принципом поєднання навчання зі стажуванням на виробництві.

Основними чинниками, що визначають зміст педагогічної освіти на сучасному етапі є : забезпечення процесу інтеграції педагогічних вищих шкіл з університетами; збалансованість теоретичного і практичного аспектів у підготовці вчительських кадрів; спрямованість навчального процесу вищої школи на розвиток творчих здібностей особистості [5].

60–70-х рр. XX ст. відзначилися для педагогічної науки посиленням впливу неотомізму. У цей період мала місце широка теоретична дискусія з приводу реформи змісту освіти. У науковий обіг було впроваджено

латинський термін «куррікулум», що замінив німецький «навчальна програма». Модернізація змісту освіти 60–80-х рр. ХХ ст. зводилася до: 1) удосконалення навчальних планів, програм, і відповідно, підручників для всіх типів шкіл за формою й змістом; 2) розширення в програмах викладання спектру факультативних предметів, обов'язкових дисциплін та предметів за вибором; 3) посилення науковості викладу навчального матеріалу; 4) орієнтації на розвиток мислення та пізнавальних здібностей більшості учнів. В цей же час розпочинається дискусія про необхідність модернізації змісту вищої освіти.

Укажемо, що в навчальних програмах не було місця для соціології й інших важливих сучасних дисциплін, студенти не мали свободи вибору спеціальних та інших курсів, зміни часу руху до диплому та ін. Існували жорсткі нормативи на характер викладання і його зміст, тому в НДР переважали аудиторні заняття, і не надавалося належного значення самостійній роботі студентів [2]. Більшість указаних рис навчання були відсутніми у західних землях, де свобода дій для студентів сприяла їх індивідуальній активності, але часто ставала причиною того, що час до одержання диплому тривав не 5 років, а 6–7. У західних землях своєрідною традицією є оплачувана робота студентів усіх курсів улітку під час відпусток.

Демократична реформа, яка була здійснена у Німеччині в 1998 р., надала суспільствознавчим дисциплінам, історії та релігієзнавству нового гуманістичного змісту. Особливо суттєво ці новації вплинули на викладання історії. З огляду на світовий історичний контекст було переглянуто історію Німеччини. Ще одним важливим напрямом модернізації є екологізація педагогіки. Екологічна освіта інтегрується з хімією, біологією, фізичним вихованням і входить до складу основних предметів, а не виокремлюється, як в Україні, у спеціальні курси.

Німецький науковець і гуманіст, професор, історик Георг Еккерт дійшов висновку, що для підтримання політики миру необхідно перетворити німецькі підручники на ефективний засіб гуманістичного виховання, розвитку гуманізму і духовності. З цією метою Г. Еккерт започаткував «Міжнародний інститут з перегляду шкільних підручників», який розпочав діяти у 1951 р. у місті Брауншвейг (Центральна Німеччина, земля Нижня Саксонія), головним завданням якого була модернізація і гуманізація засад для створення і використання навчальної літератури. Сьогодні дітище Г. Еккерта – «Міжнародний інститут шкільного підручника» (інститут Еккерта) фінансується з бюджету Німеччини. Після смерті його засновника (1975 р.) наглядова рада вирішила включити в назву його ім'я. Велика бібліотека з

сотнями тисяч європейських підручників забезпечує значний вплив Інституту на зміст шкільних підручників країн Європейського Союзу з історії, літератури, географії та екології. Він обмінюється передовим досвідом та співпрацює з різноманітними країнами, з усіма членами Європейського Союзу, з ЮНЕСКО, Радою Європи та ін.

Особливістю ХХ століття став подальший розвиток післядипломної педагогічної освіти. Післядипломна освіта зародилась на європейському континенті в кінці ХІХ ст. і довгий час, маючи неформальний статус, функціонувала на добровільних засадах. У нинішньому її розумінні, післядипломна освіта педагогів лише починає складатися і набувати певного теоретичного і практичного виразу.

Департаментом освіти Ради Європи запроваджена спеціальна багаторічна програма для працюючих вчителів. У рамках цієї програми країни-члени Ради Європи організують на території різних країн науково-методичні семінари, практикуми, тренінги з різних актуальних проблем: підвищення кваліфікації вчителів німецької мови, світової літератури, музики; інтеркультурне виховання (Німеччина) та ін.

У більшості земель завдання післядипломної освіти і підготовки педагогів визначаються законами про школу (Гамбург, Нижня Саксонія, Рейнланд-Пфальц, Саксонія-Анхольд) і про підготовку вчителів (Баварія, Берлін, Бремен, Північна Рейн Вестфалія, Саарленд, інші). Подальша регуляція стосовно політики набору на курси, змісту, кінцевих результатів, оцінювання тощо здійснюється за допомогою документів різного типу – декретів, правил, постанов, наказів і т.ін.

Всі землі – за винятком Берліна – мають спеціальні інституції (Landesinstitute) для здійснення післядипломної освіти і підготовки педагогів на центральному рівні. У Берліні післядипломна освіта і підготовка працюючих вчителів організується безпосередньо сенатором шкіл, професійної підготовки і спорту.

Виділяються зовнішні (позашкільні) та внутрішньошкільні організаційні форми післядипломної освіти і підготовки педагогів у Німеччині [3]. До першої групи, як правило, відносять: семінари, робочі групи, засідання, навчальні поїздки, колоквиуми, дистанційні курси, започатковані Німецьким інститутом дистанційно – навчальних курсів і Гьюбінгенським університетом.

Важливо зазначити, що оголошення про курси післядипломної освіти і підготовки педагогів робиться лише один або два рази на рік.

Ознакою сьогодення є посилення міжнародного профілю німецьких університетів, причиною якого є такі передумови: бальна система оцінювання успішності, введення нових навчальних курсів, присудження ступенів



бакалавра чи магістра та ін. Активна участь Німеччини у розробці та реалізації європейських освітніх проектів має визначальну роль у процесі модернізації та сприяє підготовці висококваліфікованих спеціалістів, які здатні конкурувати на європейському та міжнародному ринках праці.

Слід зауважити, що у виконанні і розробці багатьох освітніх проектів велику роль відіграє Німецька служба академічного обміну (Deutscher Akademischer Austauschdienst, DAAD), яка пропонує більш ніж 200 програм для студентів, випускників вузів, викладачів, дослідників.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гаманюк В.А. Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині : Автореф. Дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / ХДПУ. – Х., 1995. – 24 с.
2. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы. – К. : ВІРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
3. Олійник В., Синенко С. Тенденції розвитку післядипломної освіти педагогів у європейських країнах // Шлях освіти. – 2001. – № 3 (21). – С. 17–20.
4. Bauer K. Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit // Pädagogik.- 1997. – № 4. – S. 22–26.
5. Combe A. Der Lehrers Sisyphus // Pädagogik. – 1997. – № 4. – S. 10–14.
6. Council for Cultural Co-operation (1999). Strategies for educational reform: from concept to realisation // Introductory paper by Jean-Michel Leclercq. General report by Pierre Laderriere. – Strasbourg : Council for Cultural Cooperation, 1999. – 177 p.
7. European Education Thesaurus. – EURIDICE ( [www EURYRICE. ORG.](http://www.EURYRICE.ORG)), 1998. – 439 p.
8. Forschungsarbeiten zur Lehrerweiterbildung – Bilanz und Ausblick // Pädagogik. – 1986. – № 6. – S. 509–511.