

УДК 371.134:37.011.31

РОЗВИТОК ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ В ХХ СТОЛІТТІ

О.М.Ігнатова

У статті розглянуто становлення та розвитку системи вищої педагогічної освіти Німеччини в ХХ ст., проаналізовано вплив соціальних та політичних подій на процес реформування системи підготовки вчителів. Виявлено, що історико-педагогічними умовами становлення та розвитку процесу підготовки вчителів у Німеччині виступили: інтенсивний розвиток економіки та промисловості; становлення та розвиток шкільної освіти; вдосконалення законодавчої бази в галузі освіти; інтенсифікація інтеграційних процесів у Європі.

Ключові слова. Вища освіта, педагогічна освіта, підготовка вчителів, вища педагогічна освіта Німеччини, розвиток системи підготовки вчителів, інтеграційні процеси, реформи освіти.

DEVELOPMENT OF GERMAN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE TWENTIETH CENTURY

O.M.Ignatova

Summary. The article deals with the establishment and development of the Higher Pedagogical Education System in Germany in the twentieth century, analyses the influence of social and political events on the process as well as the reforms of the teacher training system. It is revealed that historic-pedagogical conditions of formation and development of the teacher

training in Germany were: intensive development of industry and economy; establishment and development of the school education; improvement of legislative base in the education sector; the intensification of the integration processes in Europe.

Keywords: *higher education, higher pedagogical education, teacher training, education abroad, higher education in Germany, development of the teacher training system, integration processes in Europe, educational reforms.*

Постановка проблеми. Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає глибокого наукового аналізу досягнень провідних країн у галузі професійної підготовки кадрів. Тому особливої актуальності набуває вивчення особливостей розвитку вищої педагогічної освіти, оскільки підготовка фахівців, що відповідає вимогам часу, можлива лише за наявності потужного складу компетентних викладачів і системи ефективної підготовки педагогічних кадрів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теорія і практика розвитку педагогіки в Німеччині в різні історичні періоди розглядається в роботах таких українських та російських дослідників, як Л.Пуховська, А.Сбруєва, Н.Абашкіна, А.Джуринський, Б.Вульфсон, А.Галаган, Б.Гершунський, М.Кларін. Історія становлення та розвитку педагогічної освіти в ФРН також стали предметом дослідження багатьох вітчизняних та російських науковців у різні роки. Проблемам педагогічної освіти та підготовки вчителів було присвячено роботи таких дослідників, як В.Гаманюк, Т.Вакулєнко, Н.Козак, Н.Махиня, А.Турчин, В.Бауер, В.Блинов, А.Болотова.

У радянський період дослідження проводилися в аспекті критичного аналізу підготовки вчителів у буржуазних країнах, наприклад роботи С.Мусиної, Т.Новікової, М.Соколової, Т.Фуряєвої, Т.Яркіної.

Інтерес дослідників до цих питань зумовлюється багатими традиціями педагогічної думки Німеччини та тим впливом, який німецька педагогіка спричинила та продовжує спричиняти на розвиток світового освітнього внеску.

Мета статті: проаналізувати становлення та розвиток системи вищої педагогічної освіти в Німеччині.

Виклад основного матеріалу. Німеччина як одна з перших країн, що підписали Болонську угоду про проведення реорганізації вищої освіти й створення єдиного освітнього простору, відома давніми традиціями розвитку педагогічної думки і впливом, який німецька педагогіка справила і продовжує чинити на розвиток світової науки.

Педагогічна освіта в Німеччині пройшла довгий і славний шлях розвитку і має неповторну, сформовану протягом практично двохсот років систему підготовки вчителів. У всі історичні періоди вона була тісно пов'язана з соціально-економічним устроєм країни, ціннісними орієнтирами держави й суспільства, законодавством у сфері освіти загалом, світовим історико-педагогічним процесом.

Уперше ідея підготовки вчителів в університетах була висловлена впливовими пруськими реформаторами наприкінці XVIII – на початку XIX століть. У цей час політичні потрясіння, які потягли за собою скасування багатьох привілеїв вищих верств, вимоги демократичних змін призвели до того, що вищим навчальним закладам передавалися ключові позиції у справі об'єднання та становлення німецької держави.

Університети розглядалися як установи, покликані готувати не тільки вищих державних чиновників і політиків, але й учителів. Однак аж до періоду Веймарської республіки (1918-1933 рр.) спостерігається строката картина в підготовці народного вчителя. Це пояснюється тим, що підготовка вчителів була по-різному врегульована законодавством 16-ти земель Німеччини. У Баварії і Вюртембурзі збереглися вчительські семінарії. В інших землях педагогічну освіту здобували у двох типах вищих шкіл: у трирічних університетах, пов'язаних з педагогічними інститутами, і дворічних "педагогічних академіях". Підготовка вчителів здійснювалася на базі повної середньої школи.

У Веймарський період у зв'язку із соціально-політичними змінами в країні і багатьма реформаторськими пропозиціями назріла необхідність реформи шкільної та педагогічної освіти, що відстала від рівня економічного розвитку країни. Це було пов'язано з тим, що Республіка потребувала активного, критично мислячого громадянина, підготовленого для участі в капіталістичному виробництві.

Гаслом школи в 20-х рр. став принцип розвитку дитячої самодіяльності. З таким завданням випускник учительської семінарії часто був неспроможний впоратися. Учителю з освітою і технічними прийомами ремісника, який будує свою навчальну діяльність за шаблонами гербартианської педагогіки, виявився непридатним для школи 20-х рр. У педагогічних колах знову заговорили про підготовку вчителів у стінах університетів. У період Веймарської республіки була зроблена перша спроба перенести підготовку народного вчителя в університет, що спростовувало міркування консервативних кіл про неможливість здійснення подібного задуму. Університетський шлях навчання вчителів обрали, наприклад, землі Тюрінгія, Саксонія, Брауншвейг, Гамбург, Гессен. Незаперечною перевагою університетської організації підготовки вчителя, у порівнянні з семінарією, була загальна освіта й педагогічна теорія. Однак бракувало обсягу практичної підготовки [1; 2].

Інший шлях підготовки вчителя обрали Пруссія. Дворічні пруські педагогічні академії не мали

статусу вищого навчального закладу. Їхнім призначенням була підготовка вихователя-практика, але в жодному разі не дослідника, не наукового фахівця [3].

Однак роздробленість системи підготовки вчителів дозволила націонал-соціалістам через створене ними в 1934 році Міністерство науки, виховання і народної освіти провести свою ідеологічну реформу "спрощення та уніфікації" системи освіти. Підготовка вчителів знову була передана з педагогічних академій та університетів до вчительських семінарій. У зв'язку зі зміною політичного ладу країни в кінці 1930-х років відбувається скасування основ вищої освіти та її повна реорганізація. Більшість німецьких викладачів вишів відрізнялися граничним консерватизмом і не підтримали після Першої світової війни молоді республіку, а безпосередньо або побічно схвалювали все більш активний рух націонал-соціалістів [4; 8].

Початок реформування вищої освіти в Німеччині датується серединою 1960-х років [5]. Це пов'язане з тим, що система вищої освіти, розрахована на підготовку 5% молодих людей від загальної кількості їхніх однолітків, стикається зі збільшенням кількості студентів до 20%. Зростання чисельності студентів, істотні відмінності за здібностями, мотивації і можливостям професійної реалізації призводять до диверсифікації вищої школи [6]. У Німеччині вона йде шляхом створення нових типів вищих навчальних закладів (вищих професійних шкіл, загальних вищих шкіл та професійних академій). У період з 1960 по 1980 рік відкриваються 24 нових класичних університети.

Причинами стрімкого зростання числа студентів, що навчаються за педагогічними спеціальностями, у 60-70-ті роки були, з одного боку, відносно нетривалі терміни навчання (від 7 до 9 семестрів разом з практикою та державними іспитами), з іншого боку, стовідсоткове працевлаштування, отримання статусу вищого державного чиновника на все життя й непогані шанси для професійного зростання.

Надалі спостерігається зворотний процес: від диверсифікації до структурної гомогенізації вищої освіти у ФРН. Це виявилось в наступному: по-перше, вищі професійні школи прагнули отримати статус університету, по-друге, відбувалася трансформація загальних вищих шкіл в університети. У їх офіційну назву вже в кінці 1980-х років вноситься доповнення – "університет", а до 1995 року залишається тільки один навчальний заклад цього типу [7]. До 2002 року загальні вищі школи офіційно припиняють існування, отримавши статус університетів [8].

Реформа підготовки вчителя народної школи, що почалася в середині 60-х років і досягла свого найвищого розвитку в 70-ті роки, була спричинена взаємопов'язаними факторами економічного, соціального, політичного й культурного характеру.

Країни Західної Європи йшли шляхом жорсткої диференціації в підготовці педагогічного персоналу. Це знаходило своє відображення в нерівноцінності підготовки в різних типах навчальних закладів, якими представлені національні системи педагогічної освіти. Обумовлено це явище спадщиною попередніх епох, історичним вичленуванням двох нерівноцінних категорій учителів: для середніх шкіл; для початкової школи. Розрізнялися рівень і якість їхньої підготовки. У Франції протягом довгого часу вчителів початкових шкіл готували в початкових нормальних школах – ПНШ, а викладачів середніх шкіл – у вищих нормальних школах – ВНШ та в університетах. Програма майбутніх учителів початкових шкіл відрізнялася невисоким теоретичним рівнем і прагматичною спрямованістю, у той час як університетська освіта мала суворий академічний характер.

В Англії традиційне розходження в підготовці вчителів двох рівнів також зберігалось досить довгий період. Викладачів середніх шкіл випускали університети, а вчителів шкіл "масового типу" готували педагогічні коледжі, які в подальшому отримали статус установ вищої освіти. Німеччина не є винятком у збереженні традицій підготовки вчителів. Сформована в цій країні протягом кількох століть дуалістична шкільна система визначає дві відмінні один від одного форми підготовки вчителів: – підготовка вчителів для початкової школи (I-IV класи) та середньої школи (V-IX); – підготовка вчителів для реальної школи (V-X класи), гімназії.

На початку 70-х років ХХ століття в багатьох європейських країнах почався процес реформування освітніх систем. Ряд реформ був спрямований насамперед на гомогенізацію й усунення роз'єднаності в системі підготовки педагогічних кадрів. Це відобразилось у переміщенні підготовки педагогічних кадрів у сектор вищої освіти. Почав поступово реалізовуватися процес переходу до вищої освіти як єдиного типу підготовки вчителів. Одним з найбільш значущих результатів реформ стало розширення сфери вищої професійної освіти. Починаючи з цього часу, підготовка педагогічних кадрів у Європі поступово переноситься до вищих навчальних закладів (університети, вищі професійні школи, педагогічні академії, інститути, коледжі). У даний час у всіх країнах Європейського союзу підготовка вчителів для загальноосвітньої школи здійснюється в рамках вищої освіти.

Реформа підготовки педагогічних кадрів у Німеччині була обумовлена зростаючою залежністю економіки країни від розвитку науки й від рівня освітньої підготовки працівників. Почалася інтеграція Вищих педагогічних шкіл з класичними університетами.

Реформа 60-х років запропонувала диференціацію вчителів на дві категорії – вчителів гімназії та вчителів масової школи. Обидві форми підготовки вчителів відрізнялися статусом, термінами навчання, якістю освіти.

Основним типом навчальних закладів, які випускали педагогічні кадри для роботи в масовій школі, були Вищі педагогічні школи з трирічним курсом навчання (Pädagogische Hochschule), які посідали скромне становище порівняно з університетами. Зміст освіти визначався консервативною концепцією освіти, відповідно до якої вчитель середньої школи повинен бути насамперед практиком. Його головна мета – проведення навчально-виховної роботи. Учні масової школи (за соціальним станом – діти трудящих) одержують освіту в системі професійного навчання й працюють на виробництві рядовими робітниками.

Педагогічні кадри для гімназій готувалися в університетах. Гімназія з часу свого існування є елітарним навчальним закладом, що готує дітей правлячих класів до роботи на керівних посадах у державі. Освіта тут завжди була більш якісною. Навчання в таких університетах було платним, але різнилися способи організації навчання.

Диференціація шкільного сектора, паралельне зростання числа педагогічних кваліфікацій і, відповідно, освітніх програм підготовки вчителів, класовий підхід до проблеми підготовки вчителя за ступенями призвели в 70-ті роки до реструктуризації педагогічної освіти. З 1977 року основною метою реформ було співвідношення педагогічної освіти не з типом школи, в якій планує працювати майбутній учитель, а з певним ступенем загальної освіти.

У 90-і роки ХХ століття в Німеччині склалася система педагогічної освіти трьох видів:

- підготовка вчителів початкової та основної школи (в основному їх навчають у Гамбурзькому й Гессенському університетах);
- підготовка викладачів реального училища (майбутні педагоги здобувають педагогічну освіту у вищих педагогічних школах при університетах і в самих університетах);
- підготовка викладачів гімназій (викладачі навчаються в університетах, а також у деяких технічних і музичних вищах).

Основне місце в системі підготовки педагогічного персоналу не тільки в Німеччині, але й у всій Західній Європі займають педагогічні відділення в університетах. Вони лише по-різному називаються: департаменти, факультети, інститути, школи. Після об'єднання зі Східною Німеччиною і пов'язаної з цим необхідністю економії коштів у німецькій професійній пресі все частіше виникають дискусії про можливе повернення підготовки вчителів початкових класів у педагогічних училищах. Проте світова практика розвитку педагогічної освіти говорить якраз про перехід цивілізованих країн на університетську педагогічну освіту. У ФРН цей процес був пов'язаний з інтеграцією колишніх педагогічних інститутів (вищих шкіл) спочатку в класичні університети на правах педагогічних факультетів, а потім відкриттям багатопрофільних інтегрованих університетів, де педагогічні факультети були представлені вже більш самостійно й вагомо. Такі інтегровані багатопрофільні вищі школи (університети) розташовувалися в Ессені, Касселі, Вупперталі, Дуїсбурзі, Падерборні, Зигені.

Отже, до Болонського процесу в Німеччині зберігається однорівнева система вищої освіти. Залежно від спеціальності, навчання у вищах ФРН завершується складанням державного іспиту (Staatsexamen), написанням дипломної чи магістерської роботи (Diplom-, Magisterstudiengänge). Для професій загальнонаціонального значення (лікарі, юристи, вчителі та ін.) обов'язковими є державні іспити. Наприкінці ХХ століття в європейських системах вищої освіти відбуваються значні зміни. Специфіка німецької системи полягає в тому, що ці перетворення не зачіпають основ вищої школи. Всі спроби диверсифікації орієнтовані на ідеал університету Гумбольдта та не допускають значних змін у вищій школі [10].

І все ж наприкінці ХХ – початку ХХІ століть відбувається трансформація освітньої системи у форматі Болонського процесу, яка починається зі зміни нормативної бази та структурних перетворень у цій сфері. На потребу в перетворенні системи вищої освіти в Німеччині вплинуло посилення європейської інтеграції, яка ставить нові завдання перед вищою освітою. Вчена Рада (Wissenschaftsrat) ще в 1988 році в "Рекомендаціях до перспектив розвитку вищів у 90-і роки" вказує на важливість орієнтації діяльності університетів на сформований внутрішній європейський ринок.

Вища освіта в Німеччині має свої особливості – тривалі терміни навчання і, як наслідок, пізній вступ молодих людей у професійну діяльність. Це й стало головною причиною реформування. Терміни навчання у вищах досягають 14-16 семестрів [9]. У 1991 році середня тривалість навчання в університетах становила 6-8 років, у професійних вищих школах – 4-6 років. У процесі навчання 20% студентів змінюють спеціальність [7]. Частково це є наслідком обмеженого допуску при вступі на окремі напрямки підготовки. Навчання в середній школі складає 13 років. Середній вік випускників вищів становить 27,5 років, а за деякими спеціальностями – 30 і більше років. У порівнянні зі своїми однолітками в інших країнах молоді

люди у ФРН пізно починають свою професійну діяльність. При цьому кожен третій студент припиняє навчання у вищій, не закінчуючи його й не отримуючи диплома [6].

Реформування вищої школи у ФРН передбачає введення нових напрямків підготовки – бакалаврату (Bachelor/Bakkalaureus) та магістратури (Master /Magister). Ці нововведення повинні привести до скорочення термінів навчання, поліпшення порівнюваності з іноземними системами вищої освіти, підвищенню конкурентоспроможності випускників на європейському ринку праці.

Висновки. Таким чином, вища педагогічна освіта Німеччини зазнала значних трансформацій з часу свого виникнення у зв'язку зі змінами того культурного, політичного та технологічного контексту, в якому вона розвивалася, пройшовши шлях від професійних шкіл (діяльність яких була пов'язана з підготовкою вчителів для навчання майбутньої державної еліти) до масових навчальних закладів в індустріальному суспільстві, орієнтованих на підготовку широкого кола вчителів для всіх типів шкіл. Вища педагогічна освіта завжди була спрямована на підтримку певних видів наукового знання, яких потребує держава. У 90-і роки ХХ століття в освітній політиці Німеччини виникли нові впливові фактори, такі як ЄС, а також інтеграційні процеси, що відображені в безлічі європейських угод і документів, найважливішим з яких є Болонська декларація. Все це створило передумови для створення нових політичних і структурних форм у вищій педагогічній освіті.

Література

1. Arnold Eva. Bachelor - und Master-Studiengänge für die Lehrerbildung. Neue Studienstrukturen als Professionalisierungschance/ Eva Arnold, Sabine Reh // Die Hochschule. Heft 1 / 2005. –S. 143–156.
2. Beckmann H.-K. Lehrerseminar – Akademie – Hochschule. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerbildung. – Weinheim; Basel: Beltz, 1968. – 313 s.
3. Blankertz H. Theorien und Modelle der Didaktik. Grundfragen der Erziehungswissenschaft.- München: Juventa, 1972.- 207 s.
4. Kittel H. Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen. – Berlin, Hannover; Darmstadt: Schrödel, 1957. – 335 s.
5. Sandfuchs Uwe. Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland // Blömeke Sigrid (Hrsg.). Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn. – Obb. : Klinkhardt, 2004. – S. 14–37.
6. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
7. Seitz K. Bildung in der Weltgesellschaft / K. Seitz. – Frankfurt a. M., 2002. – 340 s.
8. Statistisches Bundesamt: Bildung im Zahlenspiegel – Stuttgart, 2011 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ibe.unesco.org/International/Databanks/Dossiers/pgermany.htm>
9. Smylie M., Hart A. School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective / J. Murphy, K. Louis (eds.) ; Handbook of Research on Educational Administration. – 2nd ed. – San Francisco : Administration. – 2nd ed. – San Francisco: Jossey-Bass, 1999. – P. 297–322.
10. Terhart E. Teacher education in Germany: Current state and new perspectives / B. Moon, L. Vlasceanu, L. Barrows (eds.) ; Studies in Higher Education. – Bucharest : UNESCO- Higher Education. – Bucharest : UNESCOPEPES, 2003. – P. 135–156.