

6. Попова О. В. Загальна характеристика педагогічних інноваційних процесів та їх соціально – економічні передумови / О. В. Попова // Педагогіка, психологія та метод.- біологічні проблеми фізичного вих. і спорту. – Харків, 1999. – с. 32-38
7. „Свод сведений о начальном образовании в Херсонской губернии за 1885-1886 гг.”. – Херсон, 1889. –289 с.

УДК 37.091.31-059.2

Олексін Ю. П.

канд. пед. н., доцент, проректор Рівненського ОПППО

СТАНОВЛЕННЯ ІДЕЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ (XIX – ПЕРША ТРЕТИНА XX СТ.)

Метою статті є спроба висвітлення процесу становлення ідеї диференціації навчання в педагогіці XIX – початку XX століття.

Ключові слова: диференціація навчання, диференціація змісту освіти.

Олексін Ю. П. Становление идеи дифференциации обучения учеников в отечественной педагогике XIX – первой трети XX столетия. Целью статьи является попытка раскрыть процесс становления идеи дифференциации обучения в педагогике XIX – начала XX столетия.

Ключевые слова: дифференциация обучения, дифференциация содержания образования.

Oleksin Y. P. Making differentiation of pupils' teaching in national pedagogy of XIXth and first half of the XXth century. The purpose of this article is an attempt to show a process of establishing of differentiation in teaching pedagogy in XIXth - early XXth century.

Key words: differentiation of the educational process, differentiation of content of education.

Соціально-економічні зміни в житті сучасного українського суспільства неминуче втягують у цей процес і загальноосвітню школу. Пошук шляхів її подальшого розвитку здійснюється в контексті ідей демократизації і гуманізації освіти, варіативності освітніх установ. Успішне здійснення цих ідей багато в чому пов'язане з вирішенням проблеми диференціації навчання, яка покликана створити максимально сприятливі умови для розкриття і розвитку здібностей кожного учня. Одним з ефективних способів вирішення цієї задачі є історико-педагогічний аналіз традицій диференційованого навчання. Нові ідеї та концепції його організації можуть розраховувати на успіх за умови, що вони спираються на раніше здобуте педагогічне знання. Звернення до історії дозволить переосмислити накопичений досвід диференційованого навчання з сучасних позицій, виділити найбільш суттєві його риси.

Історико-педагогічний аналіз літератури дозволяє зазначити, що проблема диференціації навчання школярів постійно перебувала в полі зору дослідників. Однак стосовно періоду кінця XIX – початку XX століття ми маємо лише окремі статті М. Веселова, Ю. Гільбуха, М. Кондратьєвої та ін. Деякі напрями диференціації навчання окресленого періоду висвітлені в межах його загальноісторичного огляду в роботах М. Артюхова, М. Богуславського, В. Шишмаренкова. У працях Ш. Ганеліна, М. Констянтинова, С. Єгорова та інших авторів ця проблема розглядається в загальному контексті історико-педагогічного дослідження школи і шкільної освіти.

Серед сучасних спеціальних досліджень проблеми можемо назвати дисертації О. Арапова [2], Т. Захаренко [3], О. Певцової [11], А. Темербекової [15].

Отже, метою нашої статті є спроба висвітлення процесу становлення ідеї диференціації навчання в педагогіці XIX – початку XX ст.

Як зазначають Г. Михалін та С. Надточій, перехід в історії освіти до класно-урочної системи шкільного навчання створив суперечність між колективною формою навчання та індивідуальним характером засвоєння знань [9, с. 88]. Виникла потреба в індивідуалізації та диференціації навчання як у способі вирішення цієї суперечності.

Протягом XVIII – першої половини XIX ст. ідеї індивідуалізації і диференціації навчання без термінологічного оформлення були присутні і в теорії навчання, що зароджувалася, і в навчальній практиці. Ідея диференціації навчання матеріалізувалася в професійно-становій системі освіти (В. Татищев, І. Бецької, Ф. Янкович, Л. Шишков) і на практиці (солдатські, землеробські та гірничозаводські школи; комерційні, будівельні, архітектурні, технічні та духовні училища; кадетські корпуси; ліцеї, гімназії) [2].

Формування та розвиток ідеї диференційованого навчання у вітчизняній педагогіці XIX ст. мали прихований характер і виявлялися у професійно-становій і природно статевовіковій організації системи освіти: початкові школи, чоловічі і жіночі гімназії, реальні гімназії, училища тощо [2].

У цей же час видатними педагогами К. Ушинським, М. Пироговим, Л. Толстим почалася теоретична розробка індивідуального підходу до навчання дітей. К. Ушинський відзначав, що викладання кожного

предмета має обов'язково йти таким шляхом, щоб дитина працювала відповідно до своїх можливостей. Так видатний педагог визнавав принцип індивідуалізації навчання, оскільки, за його словами, «розумова праця чи не найважча праця для людини» [16, с. 51]. Відомий педагог і організатор освіти М. Пирогов уперше висунув низку положень щодо поглибленого вивчення окремих навчальних предметів, що в подальшому були сприйняті як принципи диференційованого навчання [15, с. 97].

Першою спробою здійснення фуркації в царській Росії стало створення за статутом 1864 р. двох типів семирічних гімназій: класичної і реальної. У 70-х рр. замість них з'явилися реальні училища, які давали значно менший обсяг загальноосвітніх знань і відрізнялися конкретною спеціалізацією.

У 1888 р. реальні училища були реорганізовані: механіко-технічне та хіміко-технічне відділення були скасовані, і самі училища перетворені на середні загальноосвітні навчальні заклади, які давали учням з математики, фізики та природознавства значно більший обсяг знань, ніж класичні гімназії [1, с. 23].

На думку російського дослідника О. Арапова, проблема диференціації навчання наприкінці XIX ст. актуалізувалася зміною ситуації в освітньому просторі Росії внаслідок нових соціально-економічних умов життя суспільства, посилення уваги до розвитку нахилів і здібностей учнів, досягненнями вітчизняної та зарубіжної психології і педагогіки [2, с. 19]. У зазначений історичний період диференціація навчання розглядалася у контексті пошуку нових засад для організації навчально-виховної роботи в школі. Диференціація в навчанні як наукова проблема і як підхід до організації навчання на початку XX століття виявлялася у різних формах. Так, у розмаїтті типів навчальних закладів, у наявності інваріантного компоненту змісту освіти на додаткових і спеціальних відділеннях і курсах виявлялася *зовнішня диференціація*. У поділі навчальних планів за рівнем складності, у різних строках навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів виявлялася *внутрішня диференціація*.

За висновками Т. Захаренко, наприкінці XIX – початку XX ст. у працях представників педагогічної думки Росії була підготовлена теоретична база для розробки наукових основ диференційованого навчання (К. Ушинський, М. Корф, П. Лесгафт, Л. Толстой, П. Каптерев, В. Вахтеров, В. Водовозов, О. Острогорський, П. Блонський, М. Рубінштейн). В їхніх працях була актуалізована проблема співвідношення загальнолюдського виховання і спеціальної освіти [3].

Російська педагогічна думка межі двох століть значну увагу приділяла пошуку таких форм організації навчання, які б повніше враховували розумові здібності, схильності та інтереси школярів. Це підтверджує аналіз робіт відомих педагогів, які визнавали два можливі напрями диференціації навчання:

– *диференціація навчального процесу* (В. Вахтеров, О. Острогорський, В. Розанов та ін.) Прихильники цього напрямку вважали, що школа має бути пристосована до індивідуальних особливостей учнів через їх поділ за здібностями і нахилами. На думку педагогів, подібна диференціація створювала б найбільш сприятливі умови для врахування і розвитку здібностей та інтересів різних категорій учнів;

– *диференціація змісту освіти* (П. Каптерев, В. Кашенко, О. Андрєєв та ін.). Представники цього напрямку бачили основний шлях диференціації не в поєднанні предметів, що викладаються, а в пристосуванні змісту і засобів до того чи іншого складу розуму. Виходячи з цього, вони виступали за збереження різноманітних освітніх установ.

У результаті була обгрунтована ідея профільної спрямованості змісту освіти, яка увійшла в педагогічну практику Росії першої третини XX ст. і була реалізована в державних і недержавних навчальних закладах профільної спрямованості з академічної (освітньо-гуманістичної) та професійної (соціально-гуманістичної) фуркації змісту освіти на старших ступенях навчання:

– школа сільськогосподарського профілю (земська, приватна сільськогосподарська, що давала знання з агрономії і тваринництва);

– комерційні, військові, морські, межові, топографічні, торгово-промислові та юридичні школи (ліцеї), училища для підготовки професійної еліти;

– педагогічні школи (гімназії, школи та семінарії, де разом із загальноосвітніми предметами вивчалися дисципліни психолого-педагогічного циклу), художні, музичні, медичні училища.

З точки зору диференціації навчання початкові освітні установи розрізнялися змістом освіти, термінами навчання, ступенем його профільності та спеціалізації. У цей період відбулося поширення діяльності таких типів освітніх установ, як недільні школи, вечірні класи, спеціальні курси для дітей і дорослого населення.

Відомий педагог О. Острогорський, абсолютно не вдаючись до терміна «диференціація», виділив два поняття (підходи): «диференціація змісту освіти» та «диференціація самого процесу навчання» [1]. Доповнив один із підходів – «диференціація самого процесу навчання» – В. Вахтеров: «Школа має бути пристосована до всіх індивідуальних можливостей нормальних дітей шляхом поділу учнів за їхніми здібностями та нахилами; пристосування прийомів і методів викладання до різних індивідуальних особливостей» [1, с. 26].

П. Каптерев наголошував, якщо діти за особистісними якостями та розумовими здібностями різні, а засоби освіти різноманітні, то не менш різноманітні життєві шляхи і покликання випускників шкіл. Тому вчений визнавав, що одноманітність у підходах до організації навчання суперечить вимогам життя [4, с. 227]. Він наголошував на тому, що шкільна освіта має складатися з двох рівнів: загального й особливого. Після опанування загального рівня, відповідно до нахилів, здібностей і цілей дитини, вона має мати право на вибір того особливого освітнього шляху, який дасть їй можливість самореалізуватися в житті [4, с. 228]. На думку П. Каптерева, навчальні предмети на початку навчання мають переходити у факультативні курси на завершенні

шкільного навчання. «Факультативні предмети є предметами загальної, а не спеціальної освіти, і вивчення їх передуює спеціальній освіті» [4, с. 229]. Сукупність загальних і факультативних навчальних курсів П. Каптерев співвідносив із властивостями людської природи і людського розуму [4, с. 230]. Число груп факультативних предметів має бути достатнім для того, щоб відповідати головним відмінностям у розумовій діяльності людей і багатству культури. У XIX ст., як правило, обмежувалися двома групами факультативних предметів, так званою біфуркацією. П. Каптерев запропонував запровадити 4 – 5 груп факультативних занять, які відповідали б основним типам розумової діяльності людей [4, с. 230].

Про необхідність індивідуалізації навчання дітей також висловлювався відомий історик і педагог М. Карєєв [5, с. 368]. На думку М. Богуславського, ідеї профільної диференціації в 1900-ті – 1910-ті р.р. поширилися в так званих «нових школах» (частка яких у загальній кількості загальноосвітніх установ була вкрай мала). При цьому як один з основних механізмів диференціації навчання виступала предметно-позиційна система навчання, що допускала можливість випереджального руху учня за обраним (профільним) предметом і виступала як альтернатива традиційної класно-урочної системи. Така форма організації навчання (скоріше «профільно-індивідуалізована», ніж «профільно-диференційована»), вимагала особливих форм і методів навчання. На зміну традиційним словесним і наочним методам навчання прийшов дослідницький метод, коли учні, здійснюючи «відкриття», самі здобували знання. Принцип «немає знань без їх застосування в практичному житті» спричинив появу широко відомого нині «методу проектів».

Досить поширеною була і внутрішня диференціація (за результатами тестування, за схильністю і навіть типом темпераменту).

Новий імпульс ідея профільного навчання одержала у процесі підготовки в 1915 – 1916-х р.р. реформи освіти, що здійснювалася під керівництвом міністра освіти П. Ігнат'єва. У період з 1911 по 1915 р.р. пропонувалося багато проектів шкільної реформи, в яких планувалося здійснювати фуркації в старших класах середньої школи, але жоден з них не був реалізований [14].

Початок радянського періоду у розвитку ідей диференціації навчання починається з моменту становлення радянської системи освіти в Україні. Протягом 1920-х р.р. розвиток ідеї профілізації навчання проходив від поліфуркації за окремими шкільними предметами (1918–1921 р.р.), через проекти біфуркації за ознакою господарського оточення (1921–1924 р.р.), до реорганізації в школу з професійним ухилом (1924–1930 р.р.).

В «Основних принципах єдиної трудової школи» (1918 р.) проголошувалася необхідність зовнішньої диференціації навчання, яка обумовлювалася інтересами суспільства та індивідуальними особливостями дітей: «... тому з відомого віку, років з 14, у школі допускається поділ на кілька шляхів або угруповань, так, однак, що багато основних предметів залишаються і об'єднують всіх учнів, і викладання в кожному окремому угрупованні після цього поділу є тільки більш яскраво пофарбованим у той чи інший специфічний колір. Угруповання ці ні в якому разі не мають носити закритий характер» [10, с. 138]. Диференціація навчання враховувала такі особливості, як наявність обдарованих і слабовстигаючих дітей (диференціація за здібностями в чистому вигляді), загальний курс на трудову підготовку.

А. Луначарський підкреслював, що школа, особливо II ступеню, має бути різноманітна. «Ми вважали за можливе і навіть рекомендували, щоб старші класи школи другого ступеня мали поділ на два-три факультети, щоб підлітки згідно зі своїми нахилами могли обирати ту чи іншу спеціальність» [7, с. 19 – 25].

Пізніше, у 1922 р., А. Луначарський наголошував, що вивчення навчального матеріалу в школі має здійснюватися «... шляхом активної розробки деяких тем із самостійним залученням матеріалу, групової розробки, розробки в дискусіях, шляхом колективних спільних дій тощо. Все це не підлягає нині сумніву. Але ця сторона школи все ще залишається швидше педагогічним експериментом, ніж педагогічною системою не лише для нас, а й для тих країн і тих передових шкіл, які на цей шлях вступили більш-менш давно» [8, с. 1 – 29].

Згідно з Положенням про єдину трудову школу у старших класах середньої школи виокремилися три напрями: гуманітарний, природничо-математичний і технічний.

Здійснювалася диференціація навчального процесу відповідно до інтересів школярів шляхом розробки навчальних програм для поглибленого вивчення природничо-математичних і словесно-історичних предметів (1923).

1921–1924 роки характеризуються здійсненням проектів фуркації за принципом господарського оточення. Саме в цей час широко впроваджується принцип побудови навчального процесу таким чином, щоб інтереси і схильності учнів враховувалися тільки в тому випадку, якщо вони збігаються з потребами виробничого оточення школи.

1924–1929 роки – це етап організації шкіл з професійним ухилом. Основна ідея навчання в ці роки полягала в практичній спрямованості освітніх курсів. Програми навчання передбачали великий експериментальний практикум з предметів, що забезпечує професійну підготовку учнів.

Перші кроки на шляху введення профухилів були зроблені в 1922 р. Поряд із загальноосвітніми знаннями, обов'язковими для всіх, учні отримували теоретичну і практичну підготовку з обраного ухилу. Заняття проводилися 3–4 рази на тиждень по 2 навчальні години. Масова орієнтація на профухили почалася в 1924/25 навчальному році. Їх поширення диктувалося соціальними умовами. Високий рівень безробіття 20-х р.р. зумовив необхідність підготовки старшокласників для оволодіння певною професією.

Введення профухилів можна розглядати як спробу диференційованої професійної підготовки учнів в умовах загальноосвітньої школи. Хоча в умовах дослідно-показових шкіл така робота давала позитивні результати, але при її впровадженні в масову практику виявилися суттєві недоліки.

Однак відсутність навчально-методичної і матеріальної бази освітньої системи в країні, спеціальних курсів, програм профільної підготовки, довільний розподіл навчального навантаження, відсутність достатньої кількості фахівців, розрізненість навчальних планів і підходів у професіоналізації не дало позитивних результатів, а тільки погіршило загальноосвітню підготовку школярів. Крім цього, строк навчання в середній школі не дозволяв вирішити два завдання: підготувати кожного учня до практичної роботи і до вступу у вищий навчальний заклад. У школі по суті відбувалося зниження рівня освіти і перехід до ремісничого вишколу учнів.

Аналіз нормативних актів та навчальних програм 20-х р.р. дає змогу підтвердити висновки про існування своєрідних рівнів в організації диференціації навчання:

– **макрорівень** – диференціація за типом навчального закладу: загальноосвітня дев'ятирічна (згодом семирічна) школа, школа фабрично-заводського учнівства (ФЗУ), школа селянської (згодом колгоспної) молоді (ШСМ–ШКМ), фабрично-заводська семирічка (ФЗС) тощо;

– **мезорівень** – диференціація навчання на основі фуркації (поділ навчальних планів і програм) та диференціація за віком учнів з урахуванням психофізіологічних особливостей дітей різних вікових категорій: єдина трудова школа поділялася на два ступені: 1-ий – для дітей від 8-ми до 13-ти років (5-річний курс) і 2-й – від 13-ти до 17-ти років (4 - річний курс);

– **мікрорівень** – внутрішньошкільна диференціація навчання (з виділенням гомогенних груп за сферою інтересів і з певною професійною спрямованістю); диференціація з урахуванням здібностей і схильностей дітей; диференціація навчання на основі індивідуалізації.

Ідеї диференціації навчання у 20-х р.р. висували й організатори освіти, і науковці. Основні дискусії у той час точилися навколо мети і завдань профільного навчання. Так, нарком освіти України Г. Гринько обстоював думку про те, що у важких соціально-економічних умовах не можна створювати середні школи, котрі не дають молоді певної кваліфікації, – школа має бути тільки професійною.

Застерігаючи колег від надмірної професіоналізації масової школи, Н. Крупська говорила: «З нашої точки зору, професійна освіта не повинна скалічувати людину, роблячи її з ранніх років вузьким спеціалістом, не повинна звужувати її горизонт, а має допомагати лише її всебічному цілісному розвитку» [13, с. 44].

Сучасна дослідниця Т. Захаренко вважає, що 20-і р.р. ХХ ст. характеризуються цілісним характером розвитку освітньо-гуманістичного і соціально-гуманістичного напрямів диференційованого навчання з використанням виробничо-освітнього підходу до змісту освіти, суть якого зводилася до злиття освіти і праці, теорії і практики. Ці ідеї поділяли П. Блонський, О. Гастев, С. Левітін, С. Шацький та ін. [3].

У педагогічній науці поступово склалися різні підходи до проблеми професіоналізації школи. Так, П. Блонський вважав доцільним всебічне посилення профорієнтації в школі, не виключаючи при цьому можливості участі школярів у тому чи іншому вигляді сільськогосподарської або індустріальної праці. Профорієнтація старших школярів у поєднанні з індивідуалізацією навчального процесу відповідно до психологічних особливостей юнацького віку та їх майбутніх професійних інтересів мала визначати диференціацію навчального процесу [14].

Т. Шацький, вивчаючи та аналізуючи досвід учителів, писав про відсутність у школах однорідних класів, а значить – зробив він висновок – виникає потреба в індивідуалізації процесу навчання [12].

У 20-ті роки в радянській педагогіці індивідуальний підхід визначався умовою попередження другорічництва та джерелом забезпечення працевлаштування випускників навіть за умов безробіття [15, с. 96]. Саме тому серйозна увага приділялася новим на той час формам навчальної роботи, таким як студійна робота, метод проектів, Дальтон-план. Але прогресивність новацій супроводжувалася відсутністю спеціальних методик навчання, дефіцитом підготовлених педагогів, слабкою матеріальною базою, перевантаженістю учнів, що стримало поширення результатів диференціації навчання в масовий педагогічний досвід.

Отже, у розглянутому періоді розвитку шкільної освіти ми можемо виокремити три етапи у становленні ідеї диференціації шкільного навчання, а саме:

1-й етап – ХІХ ст. Формування та розвиток ідей диференційованого навчання мали прихований характер і виявлялися у професійно-становій і природно статевовіковій організації системи освіти. Початок теоретичної розробки індивідуального підходу до навчання дітей у працях К. Ушинського, М. Пирогова, Л. Толстого та ін.

2-й етап – початок ХХ ст. (1900-1917 р.р.). У педагогічній теорії виокремлення двох підходів до напрямів диференціації навчання: *диференціація навчального процесу* (В. Вахтеров, О. Острогорський, В. Розанов та ін.) та *диференціація змісту освіти* (П. Каптерев, В. Кашенко, О. Андреев та ін.). Обґрунтування ідеї профільної спрямованості змісту освіти, яка була реалізована в державних і недержавних навчальних закладах профільної спрямованості з академічною та професійною фуркацією змісту освіти на старших ступенях навчання.

3-й етап – 1917 – 1929 р.р. Поява проекту Г. Ващенко про створення різних типів старшої школи. Перехід від поліфуркації з окремих навчальних предметів, через проекти біфуркації, за ознакою господарського оточення до поступової реорганізації школи у професійну. Професійна спрямованість (з 1918 р.) навчання, поява «профухилів», програм-максимумів і програм-мінімумів поширення клубної роботи, відкриття дослідно-

показових станцій, впровадження в навчання Дальтон-плану. Поява шкіл-комун та шкіл робітничої молоді. Освітньо-гуманістичне і соціально-гуманістичне спрямування диференційованого навчання характеризувалося розвитком змісту освіти на основі виробничо-освітнього підходу, суть якого зводилася до злиття освіти та праці, теорії та практики. Прихильниками цього підходу до змісту диференційованого навчання були П. Блонський, О. Гастев, С. Левітін, С. Шацький, на навчальних програмах яких була здійснена діяльність дослідно-експериментальних шкіл.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века / Сост. П. А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1990. – 608 с.
2. Арапов А. И. Проблема дифференциации обучения в истории отечественной педагогики и школы конца XIX – начала XX века : автореф. дисс. ... на соиск. науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика» / А. И. Арапов. – Новосибирск, 2000. – 21 с.
3. Захаренко Т. Ю. Становление и развитие дифференцированного обучения в педагогической теории и практике России : конец XIX – первая треть XX века : автореф. дисс. ... на соиск. научн. степени канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика» / Т. Ю. Захаренко. – Волгоград, 2008. – 20 с.
4. Каптерев П. Ф. О разнообразии и единстве общеобразовательных курсов / П. Ф. Каптерев // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века / Сост. П. А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1990. – 608 с.
5. Кареев Н. И. Общественная школа и личное самообразование / Н. И. Кареев // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века / Сост. П. А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1990. – 608 с.
6. Кувшинова Г. А. Дифференциация обучения в отечественной педагогике (1946–1991 гг.) : автореф. дисс. ... на соиск. научн. степени канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Г. А. Кувшинова. – Пятигорск., 2006. – 20 с.
7. Луначарский А. В. Доклад на III сессии ВЦИК 7-го созыва / А. В. Луначарский // Народное образование. – 1958. – № 4. – С. 19 – 25.
8. Луначарский А. В. Какая школа нужна пролетарскому государству. Доклад на диспуте в Доме Союзов 4 декабря 1922 г. / А. В. Луначарский // Вестник просвещения. – 1922. – № 10. – С. 1 – 29.
9. Михалін Г. О. Структурно-логічні схеми взаємозв'язків між поняттями, що розкривають сутність індивідуального підходу у навчанні / Г. О. Михалін, С. Л. Надточій // Дидактика математики : проблеми і дослідження. – 2008. – № 29. – С. 88 – 94.
10. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 г.г. / сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.
11. Певцова Е. А. Дифференциация обучения в педагогической теории и практике общеобразовательных учреждений, период 1917–1994 гг. : автореф. дисс. ... на соиск. научн. степени канд. пед. наук : 13.00.01 «Теория и история п едагогика» / Е. А. Певцова. – М., 1994. – 20 с.
12. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
13. Пидкасистый П. И. Н. К. Крупская о содержании образования в советской школе / П. И. Пидкасистый; Под ред. проф. И. В. Чувашева. – М. : Учпедгиз, 1962. – 232 с.
14. Становление и развитие идеи профильной дифференциации [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.profile-edu.ru/stanovlenie-i-razvitie-idei-profilnoj-differenciacii-page-28.html>.
15. Темербекова А. А. История возникновения и развития идей дифференцированного обучения в России / А. А. Темербекова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2002. – Выпуск 2 (30). – Серия: Естественные и точные науки. – С. 96 – 99.
16. Ушинский К. Д. Труд в его воспитательном значении / К. Д. Ушинский // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века / Сост. П. А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.

УДК 378 (430) «19» (043.3)

Кузнецова О.Ю.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри іноземних мов №3
Національної юридичної академії України
Імені Ярослава Мудрого

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті висвітлено особливості розвитку університетської освіти у Німеччині протягом другої половини ХХ ст.

Ключові слова: університетська освіта, завдання, зміст, тенденції, Німеччина, перспективні шляхи.

Кузнецова Е. Ю. Тенденции развития университетского образования в Германии во второй половине ХХ столетия. В статье освещены особенности развития университетского образования в Германии во второй половине ХХ столетия.

Ключевые слова: университетское образование, задачи, содержание, тенденции, Германия, перспективные пути.