

УДК: 378.14(430)

Чухно Л. А. *

ЕВОЛЮЦІЯ ПОГЛЯДІВ НА ОРГАНІЗАЦІЮ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НІМЕЧЧИНИ

Проведено короткий історичний екскурс філософії освіти обдарованої особистості на різних етапах розвитку педагогічної думки в Німеччині, відзначено її розмежувальне спрямування. Проаналізовано основні засади педагогіко-дидактичної концепції організації диференційованого навчання у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: Диференціація, обдарована студентська молодь, організація навчання.

В Україні з кожним роком гостріше ставлять питання про обдарованих студентів та ефективніше реагують на їхні освітні запити. Зважаючи на певні прогалини в досвіді диференціації навчально-виховного процесу у вітчизняних ВНЗ, стає зрозуміло нагальна потреба запозичення кращого зарубіжного досвіду у розв'язанні зазначеної проблеми. Німеччина, у свою чергу, здавна славиться власною системою вищої освіти і якістю підготовки майбутніх фахівців різного профілю. Наукові узагальнення її практики організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, його диференціації доступні для дослідників в Україні також завдяки налагодженому інтенсивному культурному обміну між двома країнами, дослідницьким програмам, що фінансуються урядом та приватними організаціями ФРН.

Система освіти Німеччини, проблеми вищої школи, вплив освітніх реформ на організацію диференційованого навчання у вищих навчальних закладах стали об'єктом наукових пошуків А. Німейера [3], Г. Нойнера [9], А. Дістервега [8], Г. Пайсєрта, Г. Фрамгайна [10], Н. Воробйова [2], Г. Мейльхорна [5], В. Кравця [4], Л. Писаревої [7], Ф. Маршевої [5] та ін. дослідників.

Аналіз свідчить, що німецькі дослідники, крім зазначених вище питань, торкалися лише окремих аспектів організації навчання обдарованої студентської молоді, тому проблема є недостатньо вивченою і потребує подальшої розробки.

У зв'язку з цим **метою статті** було вивчити зародження і розвиток поглядів на диференційоване навчання обдарованої студентської молоді в педагогічній науці Німеччини.

До ХХ ст. німецька дидактична традиція представлена рядом науковців та педагогів, педагогічних шкіл та напрямків, кожен з яких вніс певний вклад в еволюційний розвиток організації навчання обдарованих студентів та у становлення її сучасної організаційної моделі.

Так А. Німейер вважав, що головним принципом навчання і виховання є гармонійний розвиток всіх людських сил і здібностей [3]. Аналіз основних положень про виховання А. Німейєра свідчить про те, що в них закладені підвалини пошуку та розвитку обдарованої особистості: розкриття та розвиток її здібностей та таланту; гармонійний розвиток; спрямування її здібностей на використання їх в розумних цілях, гідних людини; підтримання відповідного морального рівня особистості на основі узгодження її волі з розумом.

Дослідник веде мову про розвиток пізнавальних здібностей, уяви, пам'яті, розуму, внутрішніх почуттів, акцентуючи увагу на формуванні та розвитку волі і характеру. Відповідно до них систематизуються окремі навчальні предмети і визначаються методи їх викладання, звертається увага на реальну і практичну сторону навчання.

Х. Шварц [6, с. 38] виводить закони виховання людини із законів розвитку людської природи і знаходить гармонію між законами, яким підпорядковується людина, і законами, які наслідують вся природа. На його думку, виховання приводить до всебічного розвитку всіх здібностей людини. Навчання ж спрямоване лише на окремі здібності, сприяючи, при цьому, розвитку сили і засвоєнню даного матеріалу. Разом виховання і навчання можуть забезпечувати повну досконалість.

А. Дістервег увійшов в історію німецької педагогіки як засновник дидактики розвиваючого навчання, яка відрізняється багатством змісту і практичною ефективністю. Він висуває три принципи виховання: самодіяльності, природовідповідності та культуровідповідності [8, с. 151].

На початку XIX ст. у педагогіці Німеччини відмічено прогресивні тенденції, послідовником яких був Й. Герbart. Він поділив педагогіку на три основних частини: керування, навчання, виховання, головною з яких вважав навчання. Саме йому належить першість у розмежуванні педагогіки як науки та практики виховання.

Г. Шіу розглядає дві організаційні форми навчання і виділяє внутрішню (перехід до групового та індивідуального навчання) та зовнішню (виявлення обдарованих дітей) диференціацію. Він відмовляється від класів, створених за віковим принципом. У багатьох випадках спостерігається зв'язок між внутрішньою і зовнішньою диференціаціями ("енська система", Jenaplan), за якою, як правило, замість класів організуються гурти, до яких входять діти трьох різних вікових груп.

Ряд німецьких дидактів вказували на активізацію самостійної роботи, якій сприяють диференційовані завдання з урахуванням різноманітних передумов, інтересів, здібностей студентів, наприклад, скласти конспект певного джерела чи узагальнити свій досвід практики зі спеціальності. В останні роки особлива увага зверталася на форми і методи навчальної діяльності обдарованої молоді, глибоке вивчення питань педагогічної етики, взаємин у студентському середовищі.

Г. Нойнер [9, 179] вказував на особливу вагу взаємодії спілкування вчителя з учнем у навчальному процесі через проблемні ситуації, завдяки яким вдається активізувати пізнавальні процеси учнів, формуючи при цьому їх творче мислення.

Г. Гайнке подає характеристику методів навчання, вказуючи, при цьому, на їх усну і письмову форми, виділяючи поміж них: розповідь (лекцію) вчителя; демонстрацію; навчальну бесіду та бесіду-контроль; доповідь учня; самостійну роботу учнів; методи запам'ятовування і використання отриманих знань; метод спостереження; навчальний експеримент.

Суттєвою рисою німецької педагогічної думки є багатоваріантність способів пояснення одного і того ж феномена. Незважаючи на наявність великої кількості методологічних підходів до вирішення конкретних педагогічних проблем, слід відмітити органічну цілісність науки, розвиток змістових компонентів якої відбувається переважно еволюційним шляхом. При вичерпанні однієї теорії, тобто втрати її евристичності, нетривіальності, керівну роль займає інша концепція, проте, вироблене в її межах педагогічне знання, не зникає, а зберігається та нагромаджується для наступних поколінь [7].

Подальший розвиток німецької педагогічної думки припав на повоєнний час та період поділу Німеччини на Західну та Східну, який знайшов своє відображення на сторінках наукових праць німецьких дослідників Г. Пайсєрта, Г. Фрамгайна та ін. [10].

В цей час на німецькій землі існувало дві країни, два уряди з різними політичними уподобаннями, що по-різному підходили до вирішення соціально-економічних проблем, подаючи їх під різним політичним та ідеологічним прикриттям.

При дослідженні системи освіти Німеччини в цей період слід відмітити, що основні її риси сформувались ще в період Веймарської республіки (1920-і рр.). Саме в цей час відбувся розподіл середньої школи на повну народну школу, реальну школу і гімназію.

Педагогічні течії, які виникли в 1960-х рр., знаходились в рамках найбільш загальних тенденцій розвитку двох форм світоглядних орієнтацій та ідеологій: технократизм та антропологізм [7].

Суть першого в педагогіці зводилася до вимог реалістичного повороту до життя у відповідності із соціальними проблемами, завданнями науково-технічної революції, застосуванням найновіших наукових і технічних засобів та методів дослідження. Антропологізму передували теоретичні погляди гуманізму та екзистенціалізму в педагогіці. Вони були спрямовані на особистісні аспекти людських можливостей, необхідність їх розвитку з метою захисту особистості від загрози колективізму, який ніби вбиває в людині все індивідуальне та гуманне. В цей час дидактичне мислення визначала гуманітарна педагогіка та теорія навчання, яка на неї опиралася. Пред-

ставниками дидактики були німецькі теоретики В. Клафкі та Р. Венігер. Ці науковці визнавали за дидактикою її автономність, специфічне місце та вплив на розвиток внутрішнього потенціалу учнів, на виховання в дусі протиставлення особистості суспільству, зведення до мінімуму всіх форм спільної діяльності в навчальному процесі без його попереднього планування [7].

Представники західноберлінської школи П. Хайманн і В. Шульц виступали опонентами даної точки зору, беручи за основу необхідність зв'язку дидактики з наукою при відборі змісту загальної освіти. Предметом дидактики у вік науки стає оптимізація навчання, а її завданням – не тільки відбір навчального матеріалу, але і його інтерпретація з метою розвитку в учнів здібностей.

Характерним для розвитку у 1949 р. створеної Федеративної Республіки Німеччина було незвичайне розширення системи вищої освіти. Особливо яскраво на це вказувала кількість студентського контингенту, яка за останніх сорок років збільшилась в десять разів і у 1990 р. зросла на понад 1,5 млн. Ця експансія підтримувалася політичними інститутами. Вона стала проявом зростаючого значення науки і техніки, розширення та спеціалізації знань, суспільної потреби у висококваліфікованій робочій силі та попит широких народних верств на наукову професійну підготовку,

Характерним для НДР була навпаки – строга централізація та спрямування системи вищої освіти на задоволення потреб робітничих сил. Особливо визначним для розвитку НДР було створення спеціальних вищих навчальних закладів та вузько спеціалізованих курсів, розширення мережі вищих навчальних закладів, збільшення кількості студентів. Починаючи із 60-х рр. – зменшення числа студентського контингенту та перенесення досліджень із вищих навчальних закладів в різні академії НДР [10, с. 13].

Ключовими поняттями для ФРН до 1990 р. були децентралізована відбудова; кількісний розвиток; кооперативний федералізм між федерацією та землями; динаміка реформ та законодавство вищих навчальних закладів; обмежувальний закон вищих навчальних закладів (Hochschulrahmengesetz); відкритий доступ до вищої освіти.

Після Другої світової війни відбудова освітньої системи в зонах окупації західних німецьких земель відбувалася за федеративним принципом культурних свобод земель. Радянські окупаційні зони на території НДР схилилися до централізованої концепції.

У ФРН із змінами Основного закону від 1969 р. було створено базу для співучасті федерації у завданнях освітнього планування та співвідповідальності, особливо у плані будівництва вищої школи, які до цієї пори обмежувалися рекомендаціями по плануванню, даними науковою радою. Зі зміною основного закону відбувся офіційний поворот від принципу чистого культурного федералізму. Для нової форми спільних дій федерації та земель було запроваджено формулу “кооперативного культурного федералізму”.

На кінець 60-х рр. всі доповнення в законі перетворились у тривалі дебати. У своєму програмному виступі федеральний канцлер наголосив, що на чолі реформ, які відбувалися в той час, стояли такі поняття, як “освіта та навчання, наука та дослідження”.

На порядку денному тогочасних дебатів стояли такі питання: внутрішня організація вищого навчального закладу та його конституція (наприклад, поділ великих факультетів на менші одиниці); організація навчання та його зміст (навчання за короткими та довгими програмами, проектне навчання, дослідження, практика та інше); загальна структура третинного сектору (шляхи доступу, переходи та “прозорість” освітніх структур); відносини держави та вищого навчального закладу; критерії вступних обмежень для переповнених вищих навчальних закладів [10, с. 2-11].

В центрі завдань вузів Німеччини стояли дві класичних функції німецьких університетів: з однієї сторони – дослідження, з іншої – навчання. Обмежувальний (Рамковий) закон вищих навчальних закладів (О (Р) ЗВНЗ) від 1976 р., дія якого поширилася також і на нові землі, ще раз підкреслив ці завдання та доповнив експліцитне відношення між наукою та практикою.

Дослідження в НДР відігравали, в основному, ту ж саму роль, що й у Федеративній Республіці Німеччина: затверджена у програмах класична єдність досліджень та навчання.

У природничому та технічному дослідженні вищих навчальних закладів все більшу фінансову частку вкладали підприємства та комбінати [10, с. 13].

За таких умов, безперечно, що і погляди на навчання здібних студентів у двох новостворених державах на території тогочасної Німеччини були теж різними. Досліджуючи це питання, німецькі вчені Г. Мейльхорн, Г.Г. Мейльхорн, К. Шпарке, В. Драегер (НДР), І. Келер, Г. Дрефдаль, А. Байер, Г. Гросс (ФРН) притримуються тих поглядів, що в Німецькій Демократичній Республіці практикувався комплексний підхід до розробки цілей, змісту, форм та методів навчання, які орієнтуються на розвиток творчої особистості, в той час, як у Федеративній Республіці Німеччини існував більш прагматичний, односторонній підхід, що був спрямований переважно на розвиток креативних здібностей студента в процесі навчання. Даний підхід застосовувався в основному до невеликої більшості – еліти, що визначалося різними соціально-політичними орієнтаціями НДР та ФРН [5, с. 5-10].

Мета навчання у вищих навчальних закладах НДР полягала у вихованні всесторонньо розвинутої особистості, у ФРН увага більше акцентується на пошук та відбір креативної особистості.

У вищих навчальних закладах Східної Німеччини посилюється тенденція зближення методів навчання та науково-дослідної роботи на основі цілеспрямованого застосування моделювання, проведення наукового експерименту, системного аналізу, які, у поєднанні з методами синектики, систематичної евристики, колективного пошуку оригінальних ідей та ін., всесторонньо стимулюють у студентів дослідницькі та творчі здібності особистості. У вищих навчальних закладах Західної Німеччини робляться спроби інтегрувати в навчальний процес активні методи навчання, які, в основному, орієнтовані на стимулювання інтуїтивного мислення та розвиток переважно креативних здібностей студентів [5].

Вчені НДР поняття «творчість» виражають через термін “Schöpfertum” (творчість), а ФРН – “Kreativität” (креативність), при цьому потрібно враховувати те, що під креативністю вони розуміють, в основному, творчі здібності або творче мислення, розглядаючи творчість у вужчому плані як якість інтелекту особистості. При визначенні креативності, креативної особистості, креативних здібностей у ФРН прослідковується тенденція прагматичного підходу, тобто спрямування на вирішення конкретних практичних проблем [1, с. 126].

Найважливішими принципами організації творчої діяльності Г. Мейльхорн, Г. Г. Мейльхорн, К. Шпарке, В. Драегер (НДР) та І. Келер, Г. Дрефдаль, А. Байер, Г. Гросс (ФРН) вважають принцип єдності навчальної, дослідної та суспільно-політичної діяльності студентів [5].

У зв'язку з реформою вищої освіти в 1976 р. у ФРН в “Законі про вищу школу” визначена та зафіксована мета вищої освіти, яка полягає у підготовці до професійної діяльності, в передачі студентам необхідних для цього знань, умінь та методів, в розвитку у них здібностей до наукової діяльності. При цьому розвиток творчої особистості не є метою вищої освіти Федеративної Республіки Німеччина. У 70-80-х рр. ще більше підсилюються тенденції прагматичної педагогіки у змісті навчання у ФРН, які спрямовані, в першу чергу, на збереження елітарного характеру підготовки спеціалістів [10].

У вищій школі НДР прийнято вважати, що будь-яка форма навчання: лекції, семінари, практичні, лабораторні роботи містять свої специфічні можливості у формуванні творчої особистості студента [2, 84-90], у вищих навчальних закладах ФРН проходить спеціальне навчання студентів методів вирішення творчих задач. У НДР, як і в ФРН використовуються традиційні форми навчання у проблемному ракурсі: проблемні лекції, проблемні семінари і т.д. проте, у вищих навчальних закладах ФРН застосовуються методи стимулювання внутрішньої мотивації навчально-творчої діяльності студентів [5].

До дослідного навчання у вищих навчальних закладах НДР залучають усіх студентів, у ФРН – відбирають найздібніших студентів, здатних до успішної наукової діяльності, опісля закінчення основного циклу навчання для продовження навчання за так званими “довгими” програмами, які передбачають також і докторантуру.

Третім періодом розвитку німецької педагогічної думки став період об'єднання Німеччини, який приніс багато змін у країні як в політичному, так і в освітньому плані, здебільшого на користь ФРН. В результаті цілого ряду робочих зустрічей був розроблений, ратифікований

і набрав чинності з 1 липня 1990 р. державний договір між ФРН і НДР про створення економічного, валютного і соціального союзу.

За цим договором одним із основних завдань стала реорганізація вищих навчальних закладів та науки згідно з федеративною структурою ФРН. Ключовими поняттями цих змін стали: законодавство, зміна структури системи вищої освіти, включення науки і досліджень в загальну структуру досліджень Федеративної Республіки Німеччина [10, с. 18-25].

В ході об'єднання систему вищої освіти у п'яти нових землях було повністю реорганізовано, проведено включення вищих навчальних закладів у позарегіональні інститути, а також програми по підтримці федерацією і землями. Різні структури системи вищої освіти об'єдналися в рамках федеративного закону Федеративної Республіки Німеччина. Проте, процес змін тривав і незавершений ще й досі.

Німецька дидактична традиція представлена плеядою педагогічних шкіл та напрямів, науковців та педагогів, які зробили вагомий внесок у розвиток теорії диференційованого навчання. Значний вплив справили також два історичних періоди: поділ Німеччини на Західну та Східну та об'єднання Німеччини. В Німецькій Демократичній Республіці практикувався комплексний підхід до розробки цілей, змісту, форм та методів навчання, які орієнтуються на розвиток творчої особистості, в той час, як у Федеративній Республіці Німеччині існував більш прагматичний, односторонній підхід, що був спрямований переважно на розвиток креативних здібностей студента в процесі навчання. Після входження НДР до ФРН спостерігається перевага останнього підходу.

В організації диференційованого навчання обдарованих студентів у ВНЗ Німеччини керуються такими принципами: створення умов для гармонійного розвитку здібностей студентів; поєднання наукових досліджень з навчанням; індивідуалізація навчального процесу; активізація самостійної роботи; урізноманітнення форм та методів навчальної діяльності.

Перспективи дослідження. Зважаючи на наведені результати, перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення проблеми підготовки науково-педагогічних працівників до роботи з обдарованими студентами.

Список використаних джерел

1. Василюк А. Сучасні освітні системи: навч. посіб. / Василюк А., Пахоцінський Р., Яковець Н. – Ніжин : НДПУ, 2002. – 139 с.
2. Воробьев Н.Е. Высшая школа ГДР / Н.Е. Воробьев. – Ростов-на-Дону: Ростовский университет, 1972. – 132 с.
3. Евстафиев П.В. Начальные основания педагогики: учеб. [для инст., гимн. и уч. сем.] / П.В. Евстафиев. – С.-Петербург : Типо-Литография Р. Голике, 1895. – 543 с.
4. Кравець В. Історія класичної і зарубіжної педагогіки та шкільництва: навч. посіб. [для студ. пед. навч. закл.] / В. Кравець. – Тернопіль : Тернопіль, 1996. – 436 с.
5. Маршева Ф.М. Сравнительный анализ тенденций разработки проблемы развития творчества студентов в обучении в вузах ГДР и ФРГ.: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Теория и история педагогики" / Ф.М. Маршева. – Казань, 1985. – 17 с.
6. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен: учеб. пособ. / Л.Н. Модзалевский. – С.-Петербург : Алетея, 2000. – Ч. I. – 428 с.; Ч. II. – 493 с.
7. Писарева Л.И. Дидактические исследования в ФРГ / Л.И. Писарева // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 96-101.
8. Diesterweg A. Zweck und Einrichtung der königlichen Seminarschule in Berlin / A. Diesterweg. – Berlin: Verlag von Th. Chr. Fr. Enslin, 1836. – 157 S.
9. Neuner G. Pädagogik / G. Neuner. – Berlin: Langenscheidt, 1984. – 284 S.
10. Peisert H. Das Hochschulsystem in Deutschland / H. Peisert, G. Framhein. – Bonn: BMBWF, 1997. – 151 S.

There has been conducted a short historical excursion into the philosophy of gifted personality education on different stages of pedagogical thought development in Germany, its differentiating direction has been defined. The main principles of pedagogical didactic conception of the differentiated training organization in the institutions of higher education have been analyzed.

Key words: *differentiation, gifted student youth, organization of training.*