

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЧИННИКІВ НА РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У НІМЕЧЧИНІ

У статті розкрито вплив соціально-економічних чинників на розвиток німецької вищої педагогічної школи загалом і підготовку вчителів-філологів зокрема. Автор показує, що постійні зміни в соціальному житті суспільства зумовили появу нових організаційних моделей професійної підготовки вчителів не тільки в межах земель, а й на рівні окремих університетів. Еволюція педагогічної освіти в Німеччині, що тісно пов'язана із суспільними й економічними відносинами у країні та за її межами, розкривається в публікації, починаючи з епохи Середньовіччя до сьогодення: здійснюється аналіз педагогічних течій і педагогічних ідей, що позначилися на розвиткові педагогічної освіти Німеччини, реформаційних тенденцій у царині підготовки вчительських кадрів, адже без оновлення мотивації вчителя, без модернізації головних засад підготовки педагогічних кадрів, без урахування глобалізаційних тенденцій європейської вищої школи неможливо активувати на практиці ухвалені реформаційні теоретичні положення.

Автор звертає увагу на перші спеціальні заклади для підготовки вчителів, зокрема і вчителів-філологів, – педагогічні семінарії; суто німецькі нововведення – гімназії, навчально-виховні заклади – філантропіни, вальдорфські школи, спеціальні вищі школи для підготовки вчителів – педагогічні академії, які у 1945 році трансформувалися в педагогічні інститути.

У статті розглядаються заходи для вчителів, на яких можна було поділитися досвідом, оцінити організацію навчального процесу, окреслити фахові проблеми, об'єднання освітян у професійні групи – учительські спілки, щорічні курси з підвищення кваліфікації педагогів.

У публікації розкривається об'єднання двох німецьких держав (Німецька Демократична Республіка та Федеративна Республіка Німеччина) як поштовх до зміни пріоритетів в освітній політиці.

Ключові слова: вищі навчальні заклади Німеччини, вчитель-філолог, спеціальні заклади для підготовки вчителів, педагогічні семінарії, гімназії, експериментальна педагогіка, трудова школа, «нові школи», спеціальні вищі школи для підготовки вчителів.

Прагнення України стати складником світового освітнього простору актуалізує потребу вивчення досвіду організації педагогічної освіти у провідних закордонних країнах. Однією з європейських країн, що акцентує увагу на якійсій підготовці педагогічних кадрів загалом і підготовці вчителів-філологів зокрема, є Німеччина, яка, подібно до України, зазнала адміністративно-територіальних змін наприкінці минулого століття.

Професія вчителя зазнає докорінних змін унаслідок суспільних процесів у всьому світі. Соціально-економічний чинник завжди впливав і зараз впливає на розвиток педагогічної освіти, про це свідчить система німецької вищої педагогічної школи.

Особливості змісту та структури педагогічної освіти Німеччини є предметом вивчення дослідників Н. Абашкіної, І. Гуревича, Н. Козака, О. Піскунова, Л. Чулкової та ін.

Вивченню проблеми підготовки вчителів-філологів присвятили свої дослідження німецькі класики і сучасні педагоги: Б. Армбрустер, М. Байер, Й. Бастіан, Ф. Бухбергер, У. Вишкорн, Д. Гензель, К. Кюммель, Г. Мехнерт, М. Мюрманн, Л. Фрід та ін.

Система педагогічної підготовки в Німеччині має багате історичне підґрунтя. Еволюція педагогічної освіти в цій країні тісно пов'язана із суспільними й економічними відносинами, починаючи з епохи Середньовіччя до сьогодення.

Першими спеціальними закладами для підготовки вчителів, зокрема й учителів-філологів, на території німецьких земель стали педагогічні семінарії, створені на початку XVIII ст. відомим німецьким педагогом А. Франке [1]. В основу їхньої діяльності покладалась теоретична підготовка майбутніх учителів, але практичному компоненту не надавалось особливого значення. До таких семінарій приймали студентів із богослов'я, їхня кількість не перевищувала 10 осіб. Підготовка до викладацької діяльності тривала 2 роки [2].

У навчальних закладах А. Франке розроблялись чіткі програми курсів, детальні інструкції для викладачів і вихованців, окреслювались вимоги до дисципліни [4].

Суто німецьким нововведенням були гімназії, утворені у 20-х рр. XVI ст. з міських шкіл. Засновником цих гімназій вважається Ф. Меланхтон, оскільки саме він запропонував третій рівень навчання поруч із нижчою та вищою міськими школами [1].

Інший німецький педагог Й. Штурм (1507–1589 рр.) у 1538 р. заснував у м. Страсбург першу гуманітарну гімназію, де значна увага приділялась вивченню класичних мов і літератури [6].

Один із видатних педагогів Німеччини В. Ратке (1571–1635 рр.) наголошував на необхідності вивчення у школах рідної мови та на її статусі «мови викладання» інших дисциплін. Розпочинати засвоєння іноземних мов, на думку В. Ратке, можна лише тоді, коли учні бездоганно володітимуть рідною мовою. Науковець запропонував, крім того, методику одночасного вивчення читання та письма, що було реформаційною новацією [5]. Педагогічні ідеї В. Ратке позначилися на розвиткові педагогічної освіти Німеччини загалом та на підготовці вчителів-філологів зокрема.

Серед педагогічних течій кінця XVIII ст. на особливу увагу заслуговує філантропізм, що виник у Німеччині під впливом ідей французького просвітництва. Педагоги-філантропісти ставили перед собою завдання докорінної заміни тогочасної системи освіти, що, на їхню думку, не відповідала суспільним вимогам. Реалізувати свої педагогічні ідеї представники течії намагалися в навчально-виховних закладах – філантропіях [2].

На початку XIX ст. суттєвий вплив на формування переконань учителів мав доробок швейцарського педагога Й. Песталоцці [5]. Його погляди позначилися на діяльності видатного німецького педагога, філолога В. Гумбольдта (1767–1835 рр.), ініціатора реформи пруських університетів та латинських шкіл у 1810 р. Саме В. Гумбольдт сформулював класичну ідею університету, згідно з якою наукові дослідження, що проводила вища школа, поєднувалися з навчанням. Значна увага приділялась підготовці вчителів-філологів, навчання їх педагогічної майстерності. Теорія передувала практичним вправам, що вчило майбутніх учителів-філологів правильно ставити запитання, вести діалоги з дітьми, зацікавлювати їх навчальними предметами [4].

Наприкінці XIX ст. значного розвитку набула експериментальна педагогіка. Німецький представник цієї течії Е. Мейман (1862–1915 рр.) створив систематизований курс «Лекції зі вступу до експериментальної педагогіки». Усебічне вивчення дитини, на думку вченого, можливе в разі вивчення наукових відомостей із педагогіки, психології, психопатології, анатомії й фізіології. Е. Мейман не вивчав дитину загалом, він ізолювано досліджував увагу дітей, пам'ять тощо.

Іншим напрямом розвитку німецької педагогіки стала теорія трудової освіти. Починаючи з видатного педагога А. Франке, багато німецьких педагогів і філософів (Й. Фіхте, Й. Гете, В. Фребель, В. Вейтлінг та ін.) розвивали теорію ручної праці.

Концепція школи як колективу людей, у якому навчання має соціальну спрямованість і в такий спосіб стає розумовою чи фізичною працею, лежала і в основі теорії «робочої школи» Г. Кершенштейнера [2]. У колі наукових інтересів Г. Кершенштейнера перебувала і проблема підготовки вчителів. На його думку, справжній учитель повинен належати до «соціального» типу особистості, тобто до тих людей, для яких потреба у спілкуванні є головною рисою характеру. Учений наголошував, що без глибокої симпатії до людини неможливо зрозуміти її специфіку і впливати на неї. Для справжнього педагога спілкування з дітьми є найвищою життєвою цінністю. Крім цього, учителю необхідно правильно оцінювати конкретну особистість у конкретній ситуації, а також мати тверду і непохитну волю. Г. Кершенштейнер нагадував, що основа авторитету справжнього вчителя – не влада, а духовна та моральна перевага [2].

Наприкінці XIX – на початку XX ст. цікавим напрямом стала діяльність дослідницьких навчально-виховних закладів – «нових шкіл» [3]. Однією із кращих експериментальних шкіл у Німеччині на початку XX ст. була «Вільна шкільна община Віккерсдорф», заснована Г. Вінекеном і П. Гехебом у 1906 р. Община Віккерсдорф була дев'ятирічною реальною школою, особливістю якої було спільне виховання хлопчиків і дівчаток, їхня рівноправна участь у житті школи. Учні й учителі працювали разом, до того ж учителі були не тільки наставниками, а й друзями, старшими товаришами [5].

Серед видатних німецьких педагогів, які зробили вагомий внесок для визнання німецької педагогічної системи, на особливу увагу заслуговує Р. Штайнер (1861–1925 рр.) – педагогічний керівник Вальдорфської школи, заснованої Е. Мольтом у 1919 р. у м. Штуттгарт. Педагогічна система Р. Штайнера проголошувала принцип наступності й неперервності освіти, починаючи з дошкільного віку і протягом усього життя, єдність теорії та практики, а також принцип рухомої реформи, в умовах якої в освіті не створюється нова система, а постійно відбуваються її модернізація та переосмислення.

Ідеї Р. Штайнера набули великої популярності в усьому світі, нині Вальдорфські школи існують також і в Україні (Одеса, Дніпропетровськ, Кривий Ріг).

Зацікавленість німецьких учителів тими заходами, на яких можна було поділитися досвідом, оцінити організацію навчального процесу, окреслити фахові проблеми, зумовила об'єднання освітян у професійні групи – учительські спілки. Уже перші збори спілок на початку XIX ст. засвідчили, що відбувається інтенсивне формування нового станового прошарку, у якому започаткувалися такі моральні, етичні й фахові норми, як культура колективного спілкування, дисципліна, взаємоповага і толерантне ставлення до думки колег, інтерес і любов до своєї професії, постійна потреба пошуку нових форм роботи, звернення до педагогічної теорії й накопиченого досвіду в галузі освіти.

Підвищення кваліфікації є особливо важливою і цінною річчю для вчителя. Саме в Берліні з 1897 р. постійно діяли щорічні курси з підвищення кваліфікації педагогів. Такі заняття могли відвідувати вчителі, які мали 8-річний стаж роботи в учительській семінарії. Крім того, кожен викладач мав право на 2-тижневе відраження (раз на п'ять років) для ознайомлення з роботою 3–4 учительських семінарій.

Розвиток нових ідей стимулював реформи в галузі освіти періоду Веймарської республіки (1918–1933 рр.), організованої після Першої світової війни. У січні 1919 р. Національні збори у Веймарі ухвалили нову конституцію, за якою влада належала соціал-демократам. Інфляція, політичний путч, спроба комуністичних заворушень – усе це наслідки Версальської угоди повоєнного періоду, але після серйозної кризи в середині 20-х рр. Німеччина перебувала у стані економічної та політичної стабільності.

Унаслідок повоєнної кризи державні витрати на школу значно скоротилися, але вчителі все ж таки намагалися знайти форми й методи навчання, адаптовані до нових соціально-економічних умов. По-перше, саме

після Першої світової війни проведена докорінна реформа системи шкільної освіти в Німеччині: різкий і повний розподіл між школами «вищого» і «нижчого» рівнів, між гімназією та народною школою замінено так званою «треступеневою» системою шкільної освіти, що зберегла свої основні риси до сьогодні. Загальна для всіх учнів початкова школа (Grundschule) включала 1–4 класи народної школи. Будь-яку іншу форму підготовки до навчання у школах наступного рівня забороняли.

Реформа системи шкільної освіти дала поштовх для змін у підготовці вчителів народних шкіл і вчителів гімназій [6]. Як засвідчує дослідниця Н. Махия, згідно із законодавчими положеннями, майбутній учитель повинен закінчити загальноосвітню середню школу, що була перехідним етапом вже не до семінарії, а до академічної вищої школи [2].

Наприкінці 1920-х рр. у Німеччині з'явилися спеціальні вищі школи для підготовки вчителів, так звані педагогічні академії, які в 1945 р. були трансформовані в педагогічні інститути.

Педагогічна академія відрізнялася від учительської семінарії тим, що для вступу до неї необхідно було мати атестат про закінчення гімназії. Перші академії були фактично спеціальними училищами, де студенти поділялися за конфесіями та здобували дворічну педагогічну освіту.

Після приходу до влади А. Гітлера в 1933 р. Веймарську конституцію скасували й заборонили будь-які вияви самостійності та творчості педагогів. Усі вчительські товариства, спілки, об'єднання були ліквідовані, а вчителів, яким нова влада не довіряла, звільняли.

Міністр освіти Х. Грімме запровадив нововведення, результатом яких стало зниження заробітної плати педагогів, переповнення класів, скорочення кількості навчальних годин у школах, зменшення коштів на шкільне будівництво. Саме цими нововведеннями було завдано удару по педагогічній освіті.

У 1940 р., у період панування націонал-соціалізму, педагогічні академії розпустили й замінили закладами, вступити до яких можна було після закінчення народної школи. Гітлерівці відмовилися від удосконалення вищої освіти, поставивши чітку мету – «виховання із крові та землі». Усі зусилля спрямовувались на те, щоб перетворити вищі педагогічні школи не тільки на знаряддя виховання фашистів, націоналістів, а й на знаряддя колонізації країн, пропаганди фашизму. Ці освітні заклади зникли лише після Другої світової війни.

За період фашистської диктатури фізично знищено більшу частину прогресивних учителів, решта перебували під впливом фашистської ідеології.

На Потсдамській конференції, що відбувалась 17 липня – 2 серпня 1945 р., ухвалено рішення про денацифікацію, демілітаризацію, демонополізацію Німеччини, а також про демократизацію виховання німців.

Загальновідомо, у повосенні роки на німецькій землі утворено дві держави – Федеративну Республіку Німеччина (далі – ФРН) і Німецьку Демократичну Республіку (далі – НДР), що були по-різному соціально-політично орієнтованими, мали неоднаковий рівень добробуту населення, але подібну систему освіти. У післявоєнний час система освіти НДР перебувала під контролем держави, оскільки політики сприймали її як потужний важіль для розвитку суспільства та засіб для регулювання суспільного життя, унаслідок чого помітним був тиск бюрократичних структур на освіту. У ФРН існувала тенденція до децентралізації структур управління для розширення автономії на місцях, що пропагувало вільне ухвалення рішень, що стосувались цілей, змісту освіти та використання фінансових коштів. Децентралізації зазнав і контроль цієї автономії внаслідок залучення членів наглядових рад шкіл і батьків.

Після об'єднання в 1990 р. двох німецьких держав східна система освіти, зокрема й система підготовки вчителів, суттєво відрізнялася від освіти своїх найближчих сусідів. До таких відмінностей в освітній галузі держав призвели різні політичні устрої, вони поглибилися ще в 1961 р., після зведення Берлінської стіни, оскільки спілкування східних німців із західними колегами припинилося остаточно.

Об'єднання двох німецьких держав дало поштовх до зміни пріоритетів в освітній політиці, що позначилося, зокрема, на програмах з удосконалення освітніх систем на території колишніх НДР і ФРН, які стали називати переважно новими й старими землями.

Ще у 80-х рр. ХХ ст. на німецьких землях почалися процеси, що свідчили про наближення глобальної реформи у сфері освіти, яка зачепила всі гілки педагогічної системи загалом і підготовки учителів-філологів зокрема.

Наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. 11 старих земель, тобто майже три чверті території та населення всієї Німеччини, переживали трансформаційні процеси в освітній сфері, що мали привести до структурно-змістових змін в освіті: зниження тривалості вищої освіти; налагодження тіснішого зв'язку між загальноосвітнім і професійним навчанням; зміни організаційних форм і змісту навчального матеріалу [2].

Отже, освітня політика органічно поєднує політичні, соціальні, економічні й освітні аспекти. Зміна політичного ладу, піднесення або занепад економіки країни, соціальні чинники суттєво впливають на стан педагогічної освіти країни, змінюючи її перспективи та вектори розвитку.

Система педагогічної освіти Німеччини загалом і підготовки вчителів-філологів зокрема сформувалися на основі німецької педагогіки, що має багато історичних традицій, ураховує загальноєвропейський досвід, інтеграційні та гуманізаційні процеси, що відбуваються в європейському співтоваристві. У динаміці розвитку системи педагогічної освіти провідна роль належала окремим особистостям, які готували підґрунтя для втілення прогресивних ідей у життя. Й. Штурм, В. Гумбольдт, А. Франке, Й. Гербарт, А. Дістервег, Р. Штай-

нер, Г. Кершенштейнер та інші талановиті педагоги зробили значний внесок в освітню реформаційну політику Німеччини.

В останні десятиліття ХХ ст. окреслилася тенденція до інтеграції, унаслідок чого педагогічні вищі навчальні заклади все частіше ставали структурним компонентом системи університетів, що раніше готували виключно вчителів для німецьких гімназій.

Використана література:

1. Козак Н. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII – кінець ХХ ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2000. 286 с.
2. Махиня Н. Педагогічна освіта у Німеччині: історія та сучасність : методичні рекомендації для студентів, магістрантів, викладачів вищих навчальних закладів. Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 64 с.
3. Махиня Н. Реформування процесу підготовки учителів на педагогічних факультетах в університетах Німеччини. *Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном. Вісник Прикарпатського університету*. Івано-Франківськ, 2007. С. 239–246.
4. Bayer M. Ausgewählte Ergebnisse einer Untersuchung über strukturelle Veränderungen in der Lehramtsstudiengängen. *Erziehungswissenschaft*, 1990. Heft 1 (2). S. 24–86.
5. Hänsel D. Die Ausbildung auf die Praxis beziehen. Ein Reformprojekt an der Universität Bielefeld. *Die Deutsche Schule*. Beiheft 2 : Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen. Weinheim, 1992. S. 142–150.
6. Hansen-Schaberg I. Vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Alltag von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule im historischen Wandel. *Pädagogik*. 1999. Heft 6. S. 25–29.

References:

1. Kozak N. V. (2000). *Dydaktychni osnovy profesii no pidhotovky maibutnih uchyteliv u FRG (druha polovyna XVIII – kinets XX st.) dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01* [Didactic basis of professional training of future teachers in Germany (second half of 18th – end of 20th century)]. Thesis for cand.degree ped. sciences. Kyiv. 286 s.
2. Makhynia N. V. (2008). *Pedahohichna osvita u Nimechchyni: istoriia ta suchastnist (metodychni rekomendatsii dlia studentiv, mahistrantiv, vykladachiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv)* [Pedagogical education in Germany: history and modernity (guidelines for students, undergraduates, lecturers of higher education)]. B. Khmelnytskyi ChNU publishing. Cherkasy. 64 s.
3. Makhynia N. V. (2007). Reformuvannya protsesu pidhotovky uchyteliv na pedahohichnykh fakultetakh v universytetakh Nimechchyny [Reforming the process of training teachers at the pedagogical departments in German universities]. *Suchasni tendentsii rozvytku osvity v Ukraini ta za kordonom* [Current trends in the development of education in Ukraine and abroad]. – Prykarpatskyi university bulletin. Ivano-Frankivsk. S. 239–246.
4. Bayer M. (1990). *Ausgewählte Ergebnisse einer Untersuchung über strukturelle Veränderungen in der Lehramtsstudiengängen*. *Erziehungswissenschaft*. Heft 1(2). S. 24–86.
5. Hänsel D. (1992). Die Ausbildung auf die Praxis beziehen. Ein Reformprojekt an der Universität Bielefeld. *Die Deutsche Schule*. Beiheft 2: Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen. Weinheim. S. 142–150.
6. Hansen-Schaberg I. (1999). Vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Alltag von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule im historischen Wandel. *Pädagogik*. Heft 6. S. 25–29.

Kryvorotko-Tayfour K. S. The influence of socio-economic factors on the development of the training system of philologists in Germany

The article reveals the influence of socio-economic factors on the development of the German higher pedagogical school in general, – and, the training of philological teachers in particular. The author shows that constant changes in the social life of society led to the emergence of new organizational models of teacher training not only within the country (land), but also at the level of individual universities. The evolution of pedagogical education in Germany, closely linked to social and economic relations in the country and beyond, is revealed in publications from the Middle Ages to the present: an analysis of pedagogical trends and pedagogical ideas affecting the development of pedagogical education, in the field of teacher training, because without updating teacher motivation, without modernizing the main principles of teacher training, without taking into account the globalization trends of the European high school the same cannot be activated in practice nor adopted by the Reformation theoretical position.

The author draws attention to the first special institutions for the preparation of teachers, including teachers-philologists – pedagogical seminary; purely German innovations – gymnasiums, educational institutions – philanthropists, Waldorf schools, special colleges for teacher training – pedagogical academies, which in 1945 were transformed into pedagogical institutes.

The article examines activities for teachers who could share their experiences, evaluate the organization of the learning process, outline professional issues and group education into professional groups – teacher unions, annual teacher training courses.

The publication describes the merger of the two German states (GDR and FRG) as an impetus for a change in educational policy of priorities.

Key words: German higher educational establishments, philological teacher, special institutions for teacher training, pedagogical seminars, gymnasiums, experimental pedagogy, vocational school, «new schools», special higher schools for teacher training.