УДК 37(430)

Гаманюк В. А.
кандидат пед. наук, доцент
Криворізький державний педагогічний університет

РЕФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ЗМІН

У статті розглядаються питання реформування педагогічної освіти Німеччини на сучасному етапі розвитку системи підготовки вчителів та в умовах соціально-політичних та економічних змін кінця XX – початку XXI століття.

***Ключові слова**: система підготовки вчителів, зміст педагогічної освіти, мовна освіта, міжкультурне навчання.*

В статье рассматриваются вопросы реформирования педагогического образования Германии на современном этапе развития системы подготовки учителей и в условиях социально-политических изменений конца XX–начала XXI вв.

***Ключевые слова**: система подготовки учителей, содержание педагогического образования, иноязычное образование, межкультурное обучение.*

The article deals with the questions of pedagogical educations reform in Germany on the contemporary level of teachers' preparation under the social –political and economic conditions (the end of 20th- beginning of 21th centuries).

***Keywords**: system of teachers' education, contents of pedagogical education, foreign languages education, intercultural teaching.*

Постановка проблеми. В умовах інтеграції, глобалізації, економічних, соціально-політичних та демократичних змін у суспільстві відбуваються також і зміни у системі освіти. Особливо актуальним є на сьогодні приведення у відповідність до вимог сучасності системи мовної педагогічної освіти на тлі полікультурності суспільства та з урахуванням змін у мовній політиці держав. Ця проблема є на часі не тільки для України, а для всіх країн світу. Особливо показовим у цьому сенсі є досвід Німеччини через специфічний підхід до шкільної освіти та до підготовки педагогічних кадрів навіть в умовах Болонського процесу та через багатонаціональну структуру населення країни.

Мета статті полягає в систематизації досвіду ФРН у галузі реформування мовної педагогічної освіти в сучасних соціально-політичних умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реформування освіти взагалі, та педагогічної освіти зокрема завжди було актуальним і у Німеччині. Педагоги наголошували на тому, що система підготовки вчителів у країні є недосконалою. З одного боку виступали прихильники професіоналізації педагогічної освіти з критикою занадто академічної підготовки вчителів загальної та реальної шкіл, а з іншого – прихильники поглибленої фахової підготовки, які вважали за необхідне готувати вчителів на досить високому академічному рівні, уніфікуючи тим самим педагогічну освіту, наполягали на її демократизації, на рівності шансів отримати якісну освіту у

загальноосвітніх закладах Німеччини будь-якого рівня. Це протистояння надходить своїм корінням ще у давні часи, коли система підготовки вчителів ще тільки набувала своїх традиційних форм, а підготовка вчителя школи та вчителя гімназії відбувалася у різних установах. Традиційно вчителі шкіл готувалися до професійної діяльності в учительських семінаріях, а вчителі гімназій отримували академічну освіту в класичних університетах. Згодом сформувалася двофазова система підготовки педагогічних кадрів, в умовах якої вчителі отримували протягом трьох років спочатку фахову теоретичну освіту зі складанням першого державного іспиту, а потім проходили спеціальну практичну підготовку, яка тривала від 18 місяців до трьох років, після чого складався другий державний екзамен.

Така система підготовки є виправданою, але все ж не є досконалою, тому й залишається предметом обговорення на всіх рівнях. Реформи змісту освіти так чи інакше вимагають змін у системі підготовки педагогічних кадрів, підвищуючи вимоги до кваліфікаційних характеристик вчителя будь-якого типу шкіл. Курс школи на посилення наукового характеру освіти, орієнтація на розвиток мислення та пізнавальних здібностей всіх учнів, стрімкий розвиток науки та техніки вимагають від вчителя неабиякої теоретичної підготовки, доброго володіння своїм предметом і новітніми методами та формами роботи.

В таких умовах першочерговим завданням вищих шкіл є реформування системи педагогічної освіти, спрямоване на посилення теоретичної, поглиблення фахової та професійної підготовки, оволодіння сучасними технологіями, методами та формами роботи, розвиток креативності майбутнього вчителя.

Але не тільки науково-технічний прогрес формує вимоги до кваліфікації вчителя. Вагомим фактором впливу залишається суспільно-політична складова. Якщо простежити хронологію загострення питання реформування педагогічної освіти у Німеччині, то стає зрозумілим, що саме суспільно-політичне життя стало рушійною силою у цій галузі. Так, реформа прусської системи підготовки вчителів у семінаріях у другій половині 19-го століття стала реакцією на наполеоновскі війни та крах революції 1848 року; створення педагогічних академій у Пруссії стало можливим лише завдяки політичній активності вчителів у період Веймарської республіки; а можливість підготовки вчителів у стінах класичних університетів у 70-ті роки XX століття була б неможливою без потужного студентського руху. Серед основних вимог та досягнень у період кожного загострення слід назвати в першу чергу такі:

• підвищення рівня шкільної освіти для студентів і, як результат, атестат про середню як передумова отримання педагогічної освіти;

• науковий характер педагогічної освіти, наслідком чого стало включення педагогічних факультетів до складу університетів;

• покращення практичної підготовки вчителів, що призвело до появи обов'язкового дворічного рефендаріату, фази практичної, професійної підготовки вчителів;

• підвищення рівня оплати та відповідно статусу вчителя у суспільстві.

Здавалось, майже всі можливі вимоги до вчительської підготовки виконані, але проблем менше не стало. Більш того, на думку німецьких науковців, розвиток та реформування педагогічної освіти звичним лінійним шляхом на сучасному етапі розвитку здається безперспективним, через те, що всіх можливих заходів у цьому напрямку було вжито. Навіть вчителі початкових класів готуються у більшості федеральних земель в університетах, термін навчання досяг максимуму й їхній статус відповідає усім політичним вимогам. Відтепер актуальними стали проблеми, що пов'язані зі змістом педагогічної освіти, а саме: передумовою отримання педагогічної освіти вже давно є найвищий рівень шкільної освіти (Abitur), але відтепер постає питання адекватності професійної підготовки випускників шкіл. Крім того, навчання у стінах університетів, що є гарантами науковості освіти, стало причиною багатьох нарікань на те, що майбутнім вчителям бракує професійності. Семінари з педагогіки мали б вирішити цю проблему, але зосередження у практичній фазі навчання лише на професійній кваліфікації випускників є, на погляд багатьох дослідників, помилковим, а тому пропонується посилити науковий рівень професійної підготовки. Ці протиріччя, за влучним виразом Е. Беккера, називають «організаційними проблемами другого порядку» і вирішити їх можна лише за певних умов. Серед них – фаховий підхід до підготовки вчителя, особливо у суспільстві, де знання стали одним з найважливіших економічних ресурсів, а рівень освіти та її якості є запорукою успішності кар'єри членів суспільства [2].

Науковці наголошують на тому, що протягом 60-70-тих років XX-го століття реформа загальної системи освіти розумілася у Німеччині як елемент глибокої модернізації та демократизації суспільства. Сьогодні політична ситуація кардинально змінилася, і тому з'являються реальні шанси на проведення дійсно ефективних змін у галузі освіти, яких вона потребує. Ці зміни викликані декількома обставинами. По-перше, форми шкіл та їх структурна організація є продуктом минулого і репрезентують картину суспільства, яке вже не існує. Три типи шкіл у системі шкільної освіти є вираженням давно зниклого соціального устрою і, зрозуміло, що необхідно привести у відповідність до сучасних соціально-політичних умов не тільки структуру шкільної освіти, але й її зміст, створити умови переходу школи у добу глобалізації та наукової революції. По-друге, знання перетворюються на один з найважливіших суспільних ресурсів та є передумовою постійного розвитку сучасного суспільства, а тому школи та вищі школи, як носії знань, набувають нового суспільно-політичного значення. Вони є активними центрами постійного оновлення, організації та оцінки суспільних знань. Але з іншого боку, школи мають спиратися на педагогічно обґрунтований,

системний та відповідним чином організований об'єм знань. Якщо цей об'єм буде позбавлений будь-якого обговорення, критичного ставлення та захищатиметься з консервативних позицій, то школи відставатимуть від часу. У той же час є недоцільним постійно змінювати зміст навчання, приводячи його у відповідність із новітніми досягненнями у галузі науки, тому що таке перманентне оновлення знань дезорієнтує школярів. Сучасними школи стануть лише тоді, коли вони знайдуть місце між упорядкованою, сталою системою знань та їх постійним оновленням.

Більшість новітніх концепцій освітніх реформ віддзеркалювали суспільні зміни у дещо викривленій формі. У 70х роках у Німеччині існували 2 педагогічні концепції розвитку школи. З одного боку, так звані представники прогресивної освітньої політики, котрі орієнтувалися на модель загальної об'єднаної школи, а з іншого, реформатори, що представляли консервативні інтереси й орієнтувалися на традиційні форми школи, особливо на гімназії. Такого чіткого розмежування поглядів щодо реформування школи та системи підготовки вчителів на сьогодні не існує, і, на думку Е. Беккера, немає необхідності та й виявляється безперспективним розвивати на основі суспільно-прийнятної педагогічної ідеї будь-яку універсальну модель школи. Розподіл у межах системи шкільної освіти так званого Sekundarbereich на основну (Hauptschule), реальну (Realschule), об'єднану (Gesamtschule) школи та гімназію (Gymnasium) є у загальноєвропейському контексті особливим і досить безперспективним шляхом Німеччини у цій галузі. Доцільним було б, враховуючи інтеграційні процеси у Європі, структурувати шкільну освіту не за типами шкіл, а за рівнями освіти. Початкова школа є особливим рівнем підготовки, і це питання не є настільки дискусійним, як питання розмежування Sekundarstufe від Oberstufe. Мова йде про доцільність розбудови замість Oberstufe у гімназіях та об'єднаних школах організаційно та педагогічно самостійної структурної одиниці Oberstufe. Результатом такого об'єднання стало б співіснування та конкуренція різних типів шкіл у межах основної підготовки школярів до 10-го класу та збереження надбань демократії, коли після закінчення певного рівня освіти незалежно від типу шкіл кожен випускник мав би право завершити навчання на найвищому ступені шкільної освіти та отримати право вступу до університету [2].

Вища педагогічна освіта, з одного боку, не може розвиватися без урахування структурних та змістовних особливостей шкільної освіти, а з іншого боку, вона не може бути від неї залежною. Тут знову постає питання правомірності підготовки педагогічних кадрів усіх рівнів у стінах університетів. Університети мають виконувати своє першочергове завдання, а саме: бути осередками науки, виконувати функції, які вони здатні і мають виконувати. Якщо вони готують спеціалістів певної галузі наук, то це мають бути спеціалісти взагалі, а не спеціалісти для педагогічної галузі.

Університетська педагогічна освіта повинна містити 4 компоненти, щоб навчання мало не лише науковий, але й професійний характер. Серед них:

– Спеціалізація (предмет спеціалізації).
– етодика викладання предмету спеціалізації.
– Педагогічні та суспільні науки (психологія, філософія, соціологія).
– Орієнтовані на професіоналізацію курси.

Ці чотири компоненти вже були складовими змісту навчання у педагогічних вищих школах. Але у процесі інтеграції вищих педагогічних шкіл до університетів ці складові перетворилися на частини цілого. Інакше кажучи, замість моделі університету, структурованого за фаховою спрямованістю, було запропоновано курс на міждисциплінарний підхід з орієнтацією на вирішення окремих проблем, що згодом стало провідною концептуальною ідеєю інтегрованої педагогічної освіти. Найбільш послідовною організаційною формою з точки зору реформаторів освіти вважалося проектне навчання, яке певною мірою відповідало висунутим вимогам. Деякі університети взяли цю ідею за основу, але в більшості випадків ці ідеї залишилися складовою дискусійної риторики, але мало що з них було реалізовано [5].

За тридцять років жоден компонент педагогічної освіти не залишився без змін. На сьогодні існують декілька фахово та соціально розрізнених форм навчання допоміжної спеціальності без будь-якого інтегруючого ядра. Ця розрізненість змісту навчання є свідоцтвом невдалої інтеграції. У більшості випадків спрямований на вирішення проблем міждисциплінарний підхід до педагогічного навчання не був реалізований ані на концептуальному рівні, ані на рівні його практичного втілення.

Ще одним суттєвим фактором впливу на зміст вищої педагогічної освіти, а особливо мовної освіти, стали міграційні процеси, інтеграція та глобалізація. Якщо ще декілька десятиліть тому мовна освіта Німеччини була зорієнтована на монокультурне суспільство, то відтепер, в умовах полікультурності, одним з ключових завдань є міжкультурне виховання та навчання. Міжкультурний та соціокультурний компоненти стали невід'ємною складовою навчання іноземної мови. Знання лексики та граматики, як і володіння фактичною інформацією щодо історії та країнознавства не дають повної свободи у спілкуванні з носіями мови, більш того, не завжди людина, що володіє мовою, здатна адекватно оцінювати та правильно розуміти твори художньої літератури, витвори мистецтва, гумор носіїв мови саме через те, що не розуміє тих міжкультурних особливостей, котрі не можна засвоїти, прочитавши підручники з країнознавства або ознайомившись з хронологією історичного розвитку країни, мова якої вивчається. Для повного розуміння не вистачає того, що називають «духом народу», його душею, того, що є невловимим і, що можна засвоїти лише перебуваючи у мовному середовищі, серед носіїв мови, живучи їхніми проблемами. На превеликий жаль, більшість з тих, хто вивчає будь-яку іноземну мову, не завжди має можливості зануритися у мовне середовище, тому дуже актуальною, на наш погляд, є проблема створення таких

умов, за яких можна створити хоча і штучне, але все ж мовне середовище, наблизитися до розуміння цінностей, характеру, звичок та звичаїв, і, в решті решт, менталітету носіїв мови.

Ця проблема не є новою. Існують декілька вже добре відомих шляхів. Г. Вайманом та В. Хешем було запропоновано три дидактичних підходи до вивчення іноземної мови та набуття країнознавчих знань, а саме когнітивний, комунікативний та міжкультурний підходи. Зміст навчання при когнітивному підході становлять реалії, факти історії, культури країни, структура політичних та суспільних установ тощо. У межах цього підходу йдеться перш за все про фактологічний матеріал з різних сфер суспільного життя країни. Комунікативний підхід має інші цілі та відповідно до цього й інший зміст навчання. В першу чергу мова йде про засвоєння інформації про повсякденне життя носіїв мови, про їх побут, потреби, уявлення, а саме: про умови життя, стосунки між людьми, почуття тощо. Ці знання мають дати можливість толерантного та відкритого спілкування з носіями мови, а також адекватного використання лексичного матеріалу, тобто мовленнєвих формул та кліше, відповідно до ситуації. Знання про культуру народу є дуже важливою складовою і при міжкультурному підході до вивчання іноземної мови.

Тож, ще один напрямок пристосування існуючої системи підготовки вчителів до сучасних умов є внесення змін у зміст педагогічної освіти. Культура є складною системою, що включає цілий комплекс досягнень певного соціуму у різних сферах життя, тому зміни у об'єктивній реальності так чи інакше відбиваються у культурній площині, тобто культура зазнає змін під впливом трансформацій у суспільстві, розвитку науки, виробництва, світогляду людей, а також під впливом зовнішніх чинників, в результаті взаємодії культур і процесів глобалізації та інтеграції. Тож, як базова категорія іншомовної освіти культура, розвиваючись, змінює її зміст.

Поняття «міжкультурний» стало останнім часом дуже популярним. Відомо, що існує дуже тісний зв'язок між мовою та культурою, вони є взаємозалежними, і дуже часто некоректно сформульоване висловлювання призводить до непорозумінь, якщо не береться до уваги культурний контекст. Найчастіше це трапляється у тих випадках, коли йдеться про табуйовані теми, правила ввічливості, невербальні засоби спілкування, а саме про жести та міміку у віддалених одна від одної культурах. Те, що у одній культурі, наприклад європейській, вважається цілком зрозумілим і правильним, у східній культурі може сприйматися як образливе або принижуюче гідність. Тож, міжкультурний підхід має на меті розвиток навичок спілкування з носіями іншої культури, толерантного ставлення до незвичних уявлень та явищ у соціальній, побутовій та інших сферах життя, а це в свою чергу позначається на емоційному забарвленні комунікативного процесу, сприяє тим самим емоційній взаємодії мовців.

У фаховій літературі під поняттям «міжкультурне навчання» розуміють не тільки засвоєння міжкультурних знань, але й усвідомлення компонентів власної культури, власного способу існування, власної історії та власного суспільства, а також їхньої специфіки у контексті інших культурних ландшафтів [1]. Д. Лархер зазначив, що процес міжкультурного навчання має на меті розвиток готовності до плідного контакту з іншими культурами, в результаті якого людина усвідомлює себе як носія певної культури у багатокультурному світовому контексті, відчуває потребу в тому, щоб відчути культурне розмаїття шляхом знайомства з різними мовами [6].

Отже, повертаючись до підходів навчання іноземної мови, слід зазначити, що на практиці всі три підходи використовуються комплементарно. І когнітивний підхід до навчання іноземної мови, який характеризується систематичним вивченням фактичного матеріалу з різних сфер політичного, культурного та суспільного життя країни, фактів історії та географії тощо, і комунікативний підхід, метою якого є набуття знань зі сфери повсякденного життя носіїв мови, так чи інакше визначають врешті решт, наскільки успішним буде міжкультурне навчання.

Висновки. Реформування педагогічної освіти у Німеччині відбувається за умов потужних інтеграційних процесів та під впливом соціально-політичних змін. Три чинники, а саме: інтеграція, міграційні процеси і поява полікультурного суспільства, та демократизація освіти стали факторами впливу на систему загальної освіти і, як наслідок, на систему підготовки педагогічних кадрів. Відповідно до потреб сьогодення у Німеччині переглядаються структура та зміст педагогічної освіти, а особливо мовної освіти, на всіх рівнях. Наслідком мовної політики Німеччини в умовах полікультурного суспільства стала поява міжкультурної педагогіки як фахової дисципліни, орієнтованої на гетерогенне у мовному сенсі суспільство, внесення міжкультурного виховання та навчання до змісту мовної освіти на всіх рівнях, підтримка мультинаціональних проектів, урізноманітнення мовної пропозиції щодо іноземної мови у школах та вищих навчальних закладах.

Педагогічна освіта Німеччини розвивається та реформується під тиском двох, на перший погляд, різнонаправлених процесів: академізації, що виражається у включенні педагогічних закладів освіти до складу університетів та поглибленні рівня предметної підготовки, та спеціалізації, тобто прагненні давати майбутнім педагогам лише ту кількість знань, яка є виправданою, що означає спеціально готувати вчителів для певного рівня шкільної освіти й поглиблювати їх фахову підготовку за рахунок предметної. Але демократичні процеси, що призвели до появи об'єднаних, інтегрованих шкіл, ставлять сьогодні на меті підготовку вчителя, який би задовольняв потреби шкіл будь-якого типу. Тож, на часі питання підготовки педагогічних кадрів, здатних до саморозвитку і самовдосконалення. Тому завдання педагогічного вищого навчального закладу полягає в тому, щоб

озброїти майбутнього вчителя не тільки необхідними знаннями, а ще й ефективними стратегіями навчання, що має стати поштовхом до самоосвіти та підвищення кваліфікації відповідно до потреб суспільства.

Література

1. Altmayer C. Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache./ Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_2/beitrag/almayer3.htm
2. Becker E. Lehramtsausbildung – Illusionen ohne Ende? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/becker.htm
3. KMK: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule vom 25.10.1996 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kmk.org/doc/publ/pub.htm
4. Krüger-Potratz M. Lehrerbildung im Zeichen von Pluralität und Differenz.- [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.gesis.org/fileadmin/upload/dienstleistung/fachinformationen/servicepublikationen/sofid/Fachbeitraege/Migration_2004-1.pdf
5. Radtke F.-O. Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung [Електронний ресурс]. – Режим доступу:.- http: //www. sowi-online journal. de/ lehrer bildung /radtke. htm
6. Zeuner Ulrich Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung [Електронний ресурс].-Режим доступу: http: //www. tu-dresden. de/sulifg/daf. htm

Стаття надійшла до редакції 18.04.2011 р.