С. В. ЧЕРКАШИН

МОНОГРАФІЯ

РОЗВИТОК ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НІМЕЧЧИНИ:

ІСТОРИЧНИЙ ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ

С. В. ЧЕРКАШИН

РОЗВИТОК ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НІМЕЧЧИНИ: ІСТОРИЧНИЙ ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

Монографія

ВИДАВНИЦТВО ІВАНЧЕНКА І.С.
Харків 2018

УДК 378
Ч-48

Монографію рекомендовано до друку Вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (протокол № від 27 лютого 2017 року)

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Л. А. Штефан, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедрою історії педагогіки та порівняльної педагогіки ХНПУ ім. Г.С. Сковороди;

М.О. Князян, доктор педагогічних наук, професор кафедри французької філології Одеського національного університету ім. Мечникова доктор педагогічних наук;

І.Я. Глазкова, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету.

Черкашин С. В.

Ч-48 Розвиток вищих навчальних закладів Німеччини: історичний та педагогічний аспекти : монографія / С. В. Черкашин. – Харків : Видавництво Іванченка І. С., 2018. – 528 с.

ISBN 978-617-7675-01-2.

У монографії на основі дослідження наукових і архівних матеріалів обґрунтовано процес становлення і розвитку вищих навчальних закладів Німеччини у період з початку XIX століття по початок XXI століття, розроблено його періодизацію, виявлено провідні тенденції, зміст вищої освіти, виокремлено наукову цінність педагогічних теорій, еволюцію світоглядної моделі вищої освіти Німеччини, розуміння її як цілісного освітнього явища, котре має свою національну специфіку і перебуває у стані пристосування до глобальних освітніх тенденцій.

Розраховано на науковців, викладачів вищих навчальних закладів, керівників органів освіти та науки, істориків і педагогів, а також студентів.

УДК 378

ISBN 978-617-7675-01-2. ©Черкашин С. В., 2018.

ПЕРЕДМОВА

У даний час ВНЗ Німеччини переживають період трансформацій, викликаних реалізацією Болонської реформи. Ці трансформації є досить неоднозначним явищем, оскільки сама імплементація положень Болонської декларації в європейських країнах протікає з різною швидкістю і різною глибиною. На думку деяких авторитетних невлучно учених, О. Барца, У. Фраунгольца, М. Шрам, Л.Л. Кюлер, Д. Хехлера, П. Пастернака, К. Х. Ярауша, німецькі вищі навчальні заклади ще досить далекі від того, щоб досягти рівня розвитку т.зв. «research universities». Професор Канзаського університету Дж. Рітцер, автор концепції «макдональдизації» і дослідник проблеми глобалізації товариств і культур, указує на те, що «макдональдизація» як процес інструментальної раціоналізації сучасних суспільства і культури веде до втрати різноманітності соціального життя, до домінування централізовано створюваних і контрольованих форм, в тому числі в сфері освіти. За його переконанням, європейські та в т.ч. німецькі університети не перетворилися в «інноваційні університети», хоча саме таке перетворення є для них шансом уникнути «макдональдизації», тобто своєї загибелі.

Можна припустити, що саме становлення «інноваційних» або, принаймні, «дослідних» університетів за аналогією з американськими «research universities» є метою Болонської реформою, але на сьогоднішній день відбулося тільки завершення структурних перетворень в національних системах університетської освіти без наповнення трансформованих або навіть заново створених структур вищих навчальних закладів Німеччини необхідним змістом, а успішні структурні перетворення не призвели до кардинальної зміни академічної культури і менталітету її носіїв.

У ході досить успішних реформ Німеччині вдалося значно скоротити вплив держави на діяльність університетів. Проте, німецьке громадянське суспільство отримало в свої руки значні важелі контролю над діяльністю університетів та

спеціалізованих вищих навчальних закладів. При розгляді актуального стану німецького вищої освіти слід звернути увагу на три моменти, які дозволяють зрозуміти специфіку реформування системи університетської освіти в Німеччині і суперечливість процесів європейської освітньої інтеграції.

По-перше, протягом всієї післявоєнної історії європейської інтеграції основна увага приділялася економічному співробітництву країн в рамках ЄЕС. У сфері вищої освіти європейських країн сформувалася специфічна національна академічна культура. Ця культура має достатній запас міцності, є консервативною за своєю природою і передбачає пріоритет національних інтересів по відношенню до наднаціональних. Наприклад, в німецькому академічному середовищі не готові сприймати перетворення пізнавального процесу в процес виробництва освітнього продукту, котрий має конкретну вартість відповідно до співвідношення попиту і пропозиції на ринку.

По-друге, як показують останні події, в розвитку ЄС виявляються не тільки доцентрові тенденції, але і відцентрові (Брекзіт, особлива позиція цілого ряду країн по відношенню до політики всередині ЄС і за його межами). Підписання Болонської декларації допускає різний темп і різну глибину трансформації національної освіти, а також специфіку національного характеру освіти. Уніфікація освітньої діяльності університетів за зразком і подобою англосаксонської моделі викликає опір всередині німецької системи університетської освіти. В її рамках ведуться суперечки навколо гумбольдтівської моделі, котрій не притаманні меркантильність і утилітарність цілей пізнання, відхід від ідеї єдності навчання і дослідження і перетворення університету в комерційне підприємство з конвеєрним виробництвом робочої сили. Така робоча сила володіє стандартизованим набором компетенцій, котрий не гарантує визначеності перспектив кар'єрного росту молодих фахівців.

По-третє, стандартизація та уніфікація підготовки фахівців з вищою освітою за допомогою кредитно-модульної системи забезпечує цим фахівцям певний успіх на ринку праці, проте не сприяє досягненню цілей Болонської реформи, а саме: створенню унікальних продуктів для їх реалізації на глобальному ринку

освітніх послуг замість продукції масового споживання. Впровадження жорсткої кредитно-модульної системи вже призвело до уніфікації та стандартизації процесу навчання, а також до зростання бюрократизації університетської діяльності, позбавило студентів можливості вибору свого індивідуального шляху розвитку, в тому числі в сфері наукових досліджень, на здійснення котрих у студентів бракує часу.

Німецькі фахівці в галузі теорії освіти в цілому одностайні у визначенні переліку негативних тенденцій розвитку німецьких університетів в ході реалізації Болонської реформи. До цього переліку внесені такі: 1) непопулярність в студентському середовищі бакалавріату як етапу професійної підготовки; 2) відсутність можливості індивідуалізації освітнього процесу у ВНЗ; 3) зниження освітньої мобільності студентів у зв'язку з жорсткими рамками кредитно-модульної системи; 4) збільшення витрат на утримання адміністративного апарату; 5) вузькість професійної підготовки студентів, котра знизила їхні можливості маневрування на ринку праці; 6) відтискування на периферію гуманітарних спеціальностей і «орхідейних» предметів; 7) пріоритетність підготовки вмілого і слухняного виконавця замість пріоритетності виховання гармонійно розвинутого молодого фахівця.

У той же час на тлі виявлених негативних тенденцій реформування системи вищої освіти ФРН німецькі дослідники вказують на ряд позитивних тенденцій, а саме: 1) посилення інтернаціоналізації процесу навчання через приплив зарубіжних студентів; 2) збільшення кількості і різноманітності навчальних програм, їх постійне оновлення; 3) гнучкість і варіативність модульної системи; 4) скорочення термінів навчання; 5) контроль за якістю навчання і дослідницької діяльністю, 6) уніфікація і стандартизація навчального процесу.

Зіставлення позитивних і негативних тенденцій Болонського процесу Німеччини не дає можливості однозначно судити про перспективи реформування німецьких університетів. Очевидним є те, що повне припинення або часткове призупинення даного процесу є неможливим, оскільки це поставить під загрозу реалізацію самої ідеї створення єдиного європейського

науково-освітнього простору як способу підвищення конкурентоспроможності європейських вишів на глобальному ринку освіти. Вихід з даної ситуації полягає 1) у збереженні національних традицій в сфері освіти; 2) у встановленні балансу між потребами ринку у створенні як масового, так і унікального освітнього продукту, і 3) в оптимізації процесу поступової та збалансованої конвергенції національної і наднаціональної систем університетської освіти.

Автор висловлює щиру подяку науковому консультанту доктору педагогічних наук, професору В.М. Гриньовій за віру, натхнення, професійну і моральну підтримку в написанні монографії, корисні рекомендації і поради.

Також автор адресує слова подяки докторам педагогічних наук Л.В. Штефан, М.О. Князян та І.Я. Глазковій за рецензування рукопису монографії.

Глибоку подяку за сприяння у здійсненні цього дослідження автор висловлює ректору Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, доктору педагогічних наук, академіку Національної академії педагогічних наук України І.Ф. Прокопенку.

Окрема подяка адресується завідувачу кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи доктору педагогічних наук, професору С.Т.Золотухіній за терпіння, поради, організаційну допомогу і сприяння в написанні монографії.

Розділ 1. Гумбольтівська модель Берлінського університету й гумбольдтівський ідеал університетської освіти

1.1. Загальний стан німецьких університетів у другій половині XVIII-го і на початку XIX-го століть

Як зазначає М. Фурманн у своїй роботі «Вільгельм Гумбольдт і Берлінський університет» [129], рання історія університету в епоху розквіту і пізнього середньовіччя торкнулася території Священної Римської імперії лише на периферії і лише на результаті цього періоду. Тільки в другій половині XIV століття були засновані Празький, Віденський, Кельнський, Ерфуртський і Гейдельберзький університети. З початком Нового часу значно виросло число університетів у Німеччині і виросла щільність їхнього розташування як у регіонах Німеччини, так і в іншій частині Європи. Ці процеси відбувалися на тлі історичних подій, зв'язаних із поширенням у середньовічній Європі ідей гуманізму, реформації й контрреформації. Тридцятирічна війна, що завершилася в 1648 році, підсилила роздробленість Священної Римської імперії німецької нації. Правителі численних князівств, герцогств і королівств відчули потребу в зміцненні власної, абсолютистської, влади і бачили шлях її зміцнення в більш кваліфікованій роботі своїх державних структур. Таким чином, зросла потреба у формуванні класу освічених керівників, юристів, священиків і представників інших академічних професій.

Потреба в цих фахівцях задовольнялася за рахунок їхньої підготовки в невеликих за своїми масштабами провінційними університетами. Ці університети, звичайно, нараховували в середньому біля півтора десятків професорів і біля трьохсот студентів. Епоха Просвітництва не пройшла безвісти для університетів. На зміну церковної філософії прийшла світська, автономна й в основному вільна від теології філософія. Усе більшої академічної цінності набувало емпіричне й експериментальне природознавство й математика. За твердженням М. Фурманна, ці зміни не призвели до корінної трансформації

університетів. Університети як і раніше являли собою досить різнорідні й роз'єднані провінційні структури, що залежать від потреб, поглядів і настроїв своїх суверенів.

Нові університети, засновані в містах Галле й Геттінгені відповідно в 1694 і 1736 роках, відрізнялись від інших німецьких університетів найбільш прогресивним академічним духом. Але через свої незначні розміри вони не могли докорінно вплинути на загальну ситуацію у вищий освіті Німеччини, хоча і стали прикладами для наслідування для більшості старих наукових установ. Як відомо, ідеї Просвітництва в середині XVIII в. уже утратили свою суспільну значимість і були витиснуті обмеженим утилітарним мисленням, що усе більше проникало в стіни університетів. Це виявлялося у вузької утилітарній спеціалізації вишів, котра задовольняла потреби своїх сюзеренів-засновників у кваліфікованих кадрах.

Посилення процесів дезінтеграції Священної Римської імперії німецької нації, зниження ролі релігії у житті суспільства і наполеонівські війни викликали значний занепад, а в деяких випадках і закриття багатьох університетів. За даними М. Фурманна, з 42 вищих шкіл, що існували в 1792 році, більш половини припинили свою діяльність до 1818 року. Інша частина переживала важку кризу, що охопила як професуру, так і студентство з їхній особливими корпоративними правами дослідження й викладання.

Студентство переживало значне падіння моралі, що знаходило відбуток у неприборканій поведінці, бешкетуванні і відсутності стимулів до набуття освіти. В університетських стінах молодих людей притягували фривольні стереотипи поведінки й можливість вести дозвільний спосіб життя. Багато проблем із студентським контингентом були викликані безсистемністю зарахування в університети. Університети зараховували молодих людей, що досягли 16 років і найчастіше, що не мають ні достатнього рівня доуніверситетської освіти, ні необхідних документів, що його підтверджували: атестат зрілості був уведений, наприклад, у Пруссії тільки в 1788 році.

Падіння моралі студентства супроводжувалося і зниженням рівня викладання. Професора нехтували виконанням своїх безпосередніх обов'язків, а навчальний процес здійснювався в досить архаїчних формах, вироблених ще в епоху середньовіччя, а саме: у формі «lectio», тобто коментування авторитетного підручника, а також «disputatio», тобто у формі обговорення прочитаного матеріалу. Як зазначає М. Фурманн у своїй роботі «Вільгельм фон Гумбольдт і Берлінський університет», академічні заняття взагалі в незначній мірі відрізнялися від шкільного навчання. Такий невеликий набір форм і методик навчання, котрі практикувались в університетах, М. Фурман пояснює статусом професорів, які були зобов'язані викладати свої дисципліни в повному обсязі при тижневому навантаженні 20–24 години на тиждень за малу винагороду, котра найчастіше призначалась їхніми суверенами в натуральному вигляді (одяг, продукти харчування тощо) Професора були змушені шукати додаткові джерела доходів у вигляді медичної, юридичної допомоги, приватних уроків чи читання лекцій для приватних осіб.

По цілком очевидних причинах особистий внесок викладачів німецьких вузів у розвиток науки не міг бути значним, що, утім, було характерно не тільки для німецьких вузів, але і багатьох європейських університетів. Основи природничо-наукової чи фізико-математичної картини світу Нового часу були розроблені за стінами університетів у складі наукових чи співтовариств академій без одержання якої-небудь державної підтримки. Такі інтелектуали як Ф. Бекон, Р. Декарт чи Г.В. Лейбніц не мали академічних ступенів і не могли їх одержати, оскільки працювали в області емпіричних досліджень, котрі суперечили методології дослідницької роботи в університетах.

Як відомо, епоха Просвітництва лише в незначній мері сприяла становленню сучасних, тобто відповідних духу освіченої монархії університетів. Як свідчить М. Фурман, на території німецьких держав такими університетами стали виші в містах Галле й Геттінген, вага яких у науковому світі Німеччини через їх незначні розміри не могла бути значною. Проте певний поштовх у розвитку одержали академії й наукові товариства. Традиція винесення науки як галузі за

межі університетів, а також поділ науки й викладання закріпилася, насамперед, у Російській імперії, у якій 1725 року була заснована Петербурзька академія наук. Ця традиція знайшла своє продовження в Радянському Союзі й країнах соціалістичного табору, де наука розвивалася в спеціально заснованих науково-дослідних інститутах.

На думку М. Фурмана, німецький університет XVII-го і XVIII-го століть займав у суспільстві периферійне положення, переживаючи не тільки занепад в галузі науки, але й у сфері викладання. Німецькі університети епохи Просвітництва користалися своїми корпоративними правами лише на папері, тобто ці права були закріплені тільки в університетських статутах. Самі університети цілком керувалися їхніми суверенами (князями, герцогами, королівськими міністрами та ін.) і були зайняті задоволенням владних і інших потреб володарів і зосередили свої зусилля на професійній підготовці кадрів юристів, лікарів, камера Лістів, економістів і священиків.

Утилітарність мислення вищих класів феодальної Німеччини, що виражалася в прагненні до добробуту, була характерної і для землевласників, і для бюргерства, що народжується. Тому зусилля цих двох шарів населення були спрямовані на створення спеціалізованих вищих навчальних закладів, у котрих головний акцент був зроблений на навчання камералістиці, юриспруденції й медицини. Так з'явилися Медико-хірургічний інститут у Берліні, Гірська академія в Клаусталь-Целлерфельді і багато інших.

Утилітарність цілей університетського освіти не була випадковим явищем, вона була відповідною реакцією на вкрай малу ефективність для суспільства, що існували в епоху Освіти середньовічних по своїй суті університетів. У цих університетах студенти здобували знання, що в основному минулому мало застосовні в практичному житті. Абстрактна, далека від повсякденних потреб людей «ученість» була поставлена під сумнів не тільки представниками імущих шарів населення, але і «педагогами-філантропами». Останні прагнули реалізувати ідеал бюргерства, котрий полягав у досягненні матеріального добробуту, і виступили з вимогою самим безпосереднім образом

наблизити людини до життєвого щастя, що спочиває на бюргерському добробуті, тому вони виступили проти існуючої системи освіти з найрадикальнішими вимогами. Німецькі педагоги-філантропи (наприклад, Генріх Стефані, Йоганн Бернгард Базедов та інші) вимагали замінити вивчення античної філософії, філології, історії і древніх мов, вивченням предметів, що дають практичні знання й навички і замахнулися навіть на скасування університетів, за їхнім, «потворних брил».

Разом із тим відбувалося усвідомлення своєї значимості в розумах представників певних навчальних предметів факультету мистецтв. Це торкнулося, насамперед, історії древніх часів. Викладачі історії, антропології й природознавства усе більше заявляли про необхідність розгляду даних галузей знання як окремих наук. Ще не зовсім упевнено, але з внутрішньою переконаністю багато професорів наводили аргументи на користь додання більшої ваги й значимості філософському факультетові. Переконання в тому, що необхідно керуватися розумом, що розум є ведучий принцип наук, знаходило усе більшу підтримку в університетських колах. Відповідно до цього уявлення формувалася і переконаність у тому, що не існує нижчого й вищого розуму, що всі науки, що керуються розумом, повинні мати рівний статус.

Виходячи з цих міркувань, функції мистецтв і наук були інтерпретовані по-новому в обхід колишніх функцій, закріплених за ними в розділеному на стани суспільстві. Інтерпретація світоустрою й людського життя перестали бути привілеєм теології чи державної церкви, ці завдання були тепер передані науковим установам (університетам і академіям). У нових історичних умовах сформувалася і нова аудиторія для сприйняття культурних і наукових феноменів, новий індивідуум (бюргер) знайшов право на самостійне формування своїх суджень на природу й суспільство.

Німецький університетський ландшафт 2-й половини 18-ого сторіччя став різноманітним, але набагато менш строкатим і різноплановим, ніж це було ще 100 років тому. Ідеї епохи Просвітництва проникнули повсюдно в університети і навчальні дисципліни. Вони не тільки змогли нівелювати різне

конфесіональне розміщення акцентів, котре виникло в процесі реформації, але і привели ціннісні уявлення, ієрархію й орієнтацію науки у відповідність до віянь нового часу, тим більше, що по обидва береги від річки Майн, як у католицькій, так і в протестантській частині імперії, говорили схожою мовою.

Під час епохи Просвітництва виникли позауніверситетські заклади (наукові співтовариства, академії), котрі поширювали й розвивали ідеї цієї епохи. Але керівну роль у цій справі як і раніше відіграли університети, котрі залишалися ключовими «фігурами» у становленні духовної орієнтації суспільства, як це було багатьма роками раніш. Із середини 18-го століття носієм нової духовності в католицькій частині імперії був, наприклад, Християн Вольф. Він виступав за те, щоб наука про світобудову (чи філософія) стала керівною університетською наукою. Тоді це було ще не очевидним фактом. Цей процес почався з моменту його вступу на посаду ректора університету міста Галле в 1694 році. Університет імені Фрідріха III відкривав новий період в історії німецьких університетів, перетворивши юриспруденцію у ведучу науку і, відтіснивши теологію на друге місце. Керівництво університету ставило перед собою завдання одержання незалежності від місцевих володарів і перетворення університету в державну світську установу, у якому науки повинні займатися пильним вивченням життя. Ця ідея знайшла відображення в Загальному прусському земському праві від 1794 року і його подальших кодифікаціях.

Але, незважаючи на поширеність ідей Просвітництва, теологія зберегла свої позиції в університетах і університетській науці. Корінна відмінність характеру стосунків у Священній Римській Імперії німецької нації від характеру відносин у багатьох інших західноєвропейських державах полягала в наступному: теологія йшла в ногу з часом, незважаючи на внутрішню кризу, розвивалася за аналогією з літературою й філософією. Ситуація з цими науками в німецьких державах істотно відрізнялася від ситуації у Франції й Англії. У німецьких державах теологія зближалася з філософією, відбувалося їхнє взаємопроникнення.

Певні зміни відбувалися в другій за своєю вагою після теології університетській дисципліні – юриспруденції. У своєму становленні й розвитку в якості т.зв. «імперської» юриспруденції вона мусила спиратися на допомогу інших допоміжних дисциплін. Представники юриспруденції розглядали факультет вільних мистецтв (тобто «філософський факультет») як свого слугу. Дисципліни, орієнтовані на історію, одержали поштовх у своєму розвитку завдяки підвищеному інтересу до древньої історії у німецьких державах в епоху Просвітництва. Історія імперії, державознавство, historia litteraria, нумізматика й геральдика, ius patrium і природне право як філософська дисципліна поряд з ars legislatoria завойовували усе більше визнання в наукових колах.

Під час правління «солдатського короля» Фрідріха Вільгельма I прусська політика в галузі вищої школи змінилася, а університет м. Галле став закладом, котрий займається практичною підготовкою теологів. Заснований незадовго до цього університет м. Геттінген став провідним серед університетів католицької частини імперії, прихильників ідеї Просвітництва. Це відбулося не тільки тому, що університет Галле відійшов на задній план через орієнтацію переважно на теологію. Новий принцип, покладений в основу організації й діяльності університету м. Галле, став взірцевим для деяких університетів 18-го століття і першої половини 19-ого сторіччя, але більшість університетів 18-го століття визнало за необхідне керуватись саме зразком університету м. Геттінген.

У цій справі німецькі університети процвітали по-різному, тому немає підстав для того, щоб говорити про створення «єдиного німецького університетського ландшафту». Невеликі протестантські університети, котрі часто зіштовхувалися з фінансовими проблемами й проблемами виживання і тому мали більш обмежені можливості зближення з іншими університетами, ніж більш великі університети, такі як Лейпцігський університет, ніж йому подібні в католицькій частині імперії. У цій частині імперії Гетингенський університет слугував прикладом для проведення реформ в університетах. Вони

повинні були підвищити їх ефективність під впливом конкуренції з боку університетів у протестантській частині, котрі слідували прикладу Галльського університету.

Таким чином, університети міст Вюрцбурга, Інгольштадта, Відня і Майнца до кінця 18-го сторіччя пережили період розквіту. Юриспруденція була, у цілому засобом і двигуном цього розвитку, так само як і камералістика. Філософія наполягала на необхідності надання допомоги вищим факультетам із метою перспективного розвитку науки як такої. Цю точку зору розділяли Х. Вольф і трохи пізніше також Е. Кант, сприймаючи допомогу філософії як цілком нормальне явище. В умовах відкритості і за участю представників усіх наук університети (правда, не усі з них) одержали значний поштовх у розвитку, відновили й підсилили наукові дискусії й суперечки. З іншого боку, вони повинні були терпляче поставитися до обвинувачень у свою адресу в тому, що їхні професори викладали дисципліни, знання яких не мали практичного застосування.

Наукові дослідження здійснювали в переважній більшості університетські викладачі, а не академіки (тобто фахівці, котрі працюють у спеціальних наукових закладах, тобто академіях), і ці люди досягли значних успіхів у своїх науках, у тому числі завдяки своїй викладацькій діяльності. Згодом заняття наукою стало складовою частиною університетського життя. Усе частіше під впливом ідей Просвітництва університети в другій половині 18-го сторіччя стають притулком, гарантом і провідниками духовного життя Німеччини.

Певна тенденція в розвитку, котра спостерігається, насамперед, у протестантських університетах імперії, ознаменувала появу в другій половині 18-го століття руху, котрий визначив хід розвитку університетів протягом усього 19-го століття: «відбувся духовний перелом, котрий торкнувся науки» [170, с. 18]. Іншими словами, відбувся перехід від епохи Просвітництва до ідеалістичної філософії, до класики й романтики, до нового гуманізму. Нарешті, філософський факультет із нижчого факультету перетворився у

провідний. Окремі представники факультету мистецтв ще скаржилися на зневажливе ставлення до себе з боку вищих факультетів.

Суперечки про значимість наук були відомі з часів гуманістів, але вони практично не змінили існуючу в університетах ієрархію наук і факультетів в університетах. У ході реформації гуманітарні професури відтворювалися за аналогією з вищими факультетами, а власники професорського звання наголошували на їхніх обґрунтованих претензіях на рівноправність з іншими професурами. У 17-ому столітті підрозділ «філософський факультет» спробував нагадати про свої претензії на рівне положення з іншими факультетами, але університетська реформа в дусі Просвітництва допустила тільки одну значну зміну в структурі університетів. Перевагу над іншими дисциплінами одержала юриспруденція і потіснила теологію як головну науку. Філософія знову виявилася допоміжною наукою по відношенню до юриспруденції.

Професора університетів відчували себе «професійними представниками суспільства, хоронителями Грааля й осяяння, що просвіщає» [170, с. 19]. Саме ті серед них, які займалися глобальними темами, користалися послугами викладачів філософських факультетів, які були єдиними у своєму роді компетентними фахівцями в галузі загального знання. Тільки філософські предмети, за переконанням учених того часу, виправляли й усували однобічність прикладних, практичних наук, тобто коректували зведення, отримані вищими факультетами. Зміна ієрархічних зв'язків між спеціальностями стало нагальною потребою. Уже не допускалася сама думка про те, щоб більшість студентів відвідувала університети тільки заради одержання чисто прикладних знань, необхідних у їхній професійній діяльності.

Усі ці роздуми про місце філософського факультету в університеті були викладені Еммануїлом Кантом, який обґрунтував у своїх працях процеси пошуку істини в науках. На думку філософа науки повинні діяти за розумом, а не за вказівками уряду. Зовсім недвозначно Е. Кант висунув постулат про привілейоване положення філософського факультету в порівнянні з іншими факультетами. Цей постулат був визнаний справедливим професорами

«вищих» факультетів і представниками окремих предметів, щоправда, не відкрито, а тільки поза стінами самих університетів.

Суперечки про значимість наук велися в німецьких університетах із часів гуманістів і практично не змінили існуючу ієрархію наук. У ході реформації гуманітарні професури відтворювалися за аналогією з вищими факультетами, а носії професорського звання із задоволенням заявляли, виходячи з цієї обставини, про свої претензії на рівноправність з іншими професурами. Саме ж найменування «філософський факультет» знову почало спробу нагадати про себе в 17-ом столітті. Університетська реформа в дусі епохи Просвітництва допустила тільки одну зміну, висунувши на керівну позицію в існуючій тоді ієрархії факультетів юриспруденції і, відсунувши на задній план теологію як головну науку. Одночасно артисти (філософи) були підпорядковані юриспруденції і вимушені були робити підтримувати її.

Усвідомлення своєї значимості усе більш глибоко проникало в деякі навчальні предмети факультету мистецтв. Це торкнулося, насамперед, історії древніх часів. Історія, антропологія й природознавства докладали різноманітних зусиль, спрямовані на своє відокремлення в якості окремих наук. Ще непевно, але багато професорів були переконані та аргументували на користь додання більшої ваги й значимості філософському факультетові. Розповсюджене в той час представлення про те, що необхідно керуватися розумом, що розум є ведучий принцип наук, дозволило також зробити висновок про те, що всі науки, що керуються розумом, повинні мати рівний статус, оскільки не може бути нижнього й верхнього розуму. Виходячи їх цих розумінь, функції мистецтва й наук були інтерпретовані по-новому в обхід колишніх функцій, закріплених за ними в розділеному на стани суспільстві. Інтерпретація світоустрою й життя перестали бути привілеєм чи теології державної релігії, ці задачі були тепер доручені науковим установам (університетам і академіям). Почалося формування нової аудиторії для сприйняття культурних і наукових феноменів, новий індивідуум знаходив право на самостійність у своїх судженнях.

Зміни в духовному житті німецького суспільства вимагали відновлення університетів як центрів духовного життя суспільства, багато, хто з який знаходилися в незадовільному стані. Як указує М. Фурман, положення не тільки німецьких університетів, але й університетів багатьох європейських країн було на межі XVIII і XIX століть незадовільним, що змусило деяких європейських монархів до уживання визначених заходів для внесення змін в існуючу систему вищої освіти. Так у 1806 році Наполеон I перетворив 22 французьких університети в спеціальні вищі школи, що були поставлені в повне підпорядкування державі і його контролюючим органам. Кайзер Йозеф II Габсбург почав спробу модернізації вишів Австро-Угорщини ззовні, впровадивши в навчальний процес навчальні плани, котрі були уніфіковані й обов'язкові для всіх університетів.

Необхідність змін в університетській освіті самої великої й могутньої держави, яким було королівство Пруссія, усвідомлювалися прусськими інтелектуалами ще на самому початку XIX століття, але стали очевидними для правлячої еліти прусського суспільства тільки після поразки Пруссії у війні з Наполеоном I. Наприкінці епохи освіченого абсолютизму, на початку 19-го століття, німецькі інтелектуали феодально-роздробленої Німеччини сталі усе більше усвідомлювати свою суспільну місію і свою суспільну значимість. Росло усвідомлення того, що громадянин абсолютистської держави гідний бути учасником прийняття рішень державної важливості і нести солідарну відповідальність за їхнє виконання, що він не може більше задовольнятися долею підданого свого суверена, а мусять узяти її у свої руки і діяти, керуючись тільки своїм розумом. На думку філософів, у мистецтві божественне осяяння змушувало генія нести відповідальність тільки перед самим собою і керуватися тільки критеріями, котрі були сконструйовані ними самими. За аналогією з людьми мистецтва уроджена компетентність філософів осягати загальні сутності давала їм право на визнання суспільної значимості їхньої чи праці, принаймні, визнання їхнього значення для іншої науки.

Так, наприклад, у Йенському університеті зібралася ціла плеяда молодих учених, захоплених ідеями Канта, і поставила перед собою ціль відновлення роз'єднаної німецької держави, науки, університетів і атмосфери в них. Про необхідність такого роду відновлення і про керівну роль філософії у цьому процесі заявляли, насамперед, філософи. Так, наприклад, Фіхте у своїх йенських лекціях обрисував своє призначення як філософа бути вчителем роду людського і наполягав на тому, що філософія є наукою. На його думку, про це існує повна одноголосність у всіх наукових школах філософії, незважаючи на наявні розбіжності у визначенні об'єкта дослідження цієї науки.

Фіхте був переконаний у тому, що три так званих вищих факультети вже давно могли б приносити більш значну користь науці, якби усвідомили своє призначення і визнавали б загальний взаємозв'язок усіх наук і не заявляли про своєму особливе і більш шляхетне походження, про свою першочергову практичну необхідність і величезну значимість. Для них самих пішло б на користь усвідомлення взаємозв'язку наук і визнання свого залежного положення від інших наук. Взаємозв'язок знань повинен знайти своє відображення тільки в правильній філософії, на думку ж самого Фіхте, саме в його філософії.

Але не тільки філософія залучала маси студентів з інших місць Німеччини до Йени. Вони прагнули сюди через медицину, представники якої зробили помітний внесок у розквіт університету. Філософи, медики й натуралісти Йенського університету в переважній більшості були переконані в тому, що нова натурфілософія, здатна проникнути в суть світобудови ще напередодні здійснення спостережень і проведення експериментів. У Берліні й в інших німецьких містах ця ідея була швидко підхоплена, що, щоправда, привело згодом до відставання німецької науки, наприклад, від французької науки в першій половині 19-ого сторіччя.

У самому центрі подій, котрі відбувалися у Йені, знаходився Й.В. Ґете. У 1800 році він охарактеризував Йену як місто, у котрому зосередилися знання й науки. Ґете і сам сприяв цьому. Як це часто буває, причиною розквіту в Йені

знань і наук послужили випадок, репутація визнаних у науковому світі авторитетів, що викладали в Йені і втілили в собі дух часу. Саме в природничих науках і філософії перетиналися інтереси видатних учених того часу, що змогли згуртувати навколо себе неординарних, молодих і захоплених наукою доцентів і надати їм можливість займатися своєю улюбленою справою. У цей час Ф. Шиллер ретельно працював над своїм «Валенштейном», старший Гумбольдт переводив «Агамемнона» Есхіла, старший Шлегель – «Юлія Цезаря» Шекспіра. При цьому, на думку Н. Хаммерштейна, «однієї присутності молодшого Гумбольдта цілком вистачало для заповнення всього простору цієї епохи» [170, с. 10], оскільки йому удавалося висувати досить оригінальних ідей в області хімії, фізики й фізіології і т.д. Заступництво Ґете гарантувало цим ученим необхідну їм волю мислити й формулювати нові ідеї на при кінці епохи Просвітництва.

Перші враження Ф. Шіллера, викладені у відомому листі Кернеру в серпні 1787 року, свідчать про важливі передумови розквіту університету в м. Йени. Повноваження щодо керування університетом були розподілені між чотирма саксонськими герцогами, тому він перетворився в досить вільну й суверенну республіку вчених, у якій не так легко відбувалося придушення вільнодумства. Йенські професори були практично незалежними людьми, яким не потрібно турбуватися про своїх суверенів. Ця перевага Йени мала стосовно інших академій і університетів Німеччини.

Французька революція, події першої коаліційної війни неминуче спричиняли більш критичне тлумачення такої «розрекламованої» академічної волі. Йена, щоправда, залишалася ще довгий час на значній відстані від тієї сцени, на якій розгорнулися гострі академічні дискусії. Проте, Йенський університет зберіг свою привабливість для молодих людей усупереч спорам про проблему атеїзму, переїзду Ф. Шиллера до Веймара і не зважаючи на привабливість Геттингенського університету аж до катастрофи 1806. Потім настав досить тривалий період помітного застою в історії Йенського університету, а духовний центр і центр відновлення наук і освіти перемістився

в Берлін. Визвольні війни, створення студентських корпорацій відбувалися одночасно, але, проте, гарантували збереження за Йенським університетом і самим містом ролі деякого першопрохідника. Події у Йенському університеті, на думку Н. Хаммерштейна, «визначили парадигму розвитку німецької університетської історії і наукової історії 19-го і початку 20-го сторіччя» [170, с. 11]. Це був той досвід, що визначив організацію й статус Берлінського університету, що, на думку М. Фурманна, став зразковим для 19-го і 20-го століття.

1.2. Суть університетської концепції В. фон Гумбольдта

М. Шнедельбах позначив саме період між 1831 і 1933 р. як «сторіччя незаперечного світового значення німецькомовної науки, що по своїй істоті є університетською наукою» [362, с. 35]. На його думку інституціональною передумовою розквіту німецької університетської наукислугувало заснування «університету Гумбольдта», діяльність якого набула всесвітнього визнання і слугує й дотепервзірцем. Цю епоху, що продовжувалася і після 1918 року, можна назвати також сторіччям освіти (у специфічному німецькому змісті цього слова) і освіченого бюргерства. Тільки в 1933 році наступив перелом: автономія вищої школи була обмежена в нацистській державі, яка намагалась перетворити «університет Гумбольдта» в університет нацистського світогляду.

«Університет Гумбольдта» як ідея знайшов своє матеріальне втілення в Берлінському університеті імені Фрідріха Вільгельма, заснування котрого санкціонував прусський королівський декрет у 1808 році. На думку Ф. Шнедельбаха й Н. Хаммерштейна, саме він став моделлю німецького університету 19-20 ст., аж до нового періоду реформування 60-х років 20-го століття. Ця модель була названа університетом Гумбольдта, тому що його структура і ті завдання, що перед ним стояли, в основній своїй частині були сформульовані і реалізовані Вільгельмом фон Гумбольдтом. Сам же він

виконував тоді обов'язки «начальника секції з питань культури, суспільного викладання і нагляду за медичними закладами» [230, с. 247] у чині таємного державного радника.

Установі Берлінського університету передували програмні твори Ф.В. Шеллінга, Й.Г. Фіхте, Ф. Шлейермахера, Г. Штеффенса та ін., і тому концепція Гумбольдта опинилася результатом продуктивного синтезу ідей, що містяться в них. Берлінський університет, першим ректором якого був Й.Г. Фіхте, не був результатом реформи, оскільки реформа сфери вищої освіти прусським урядом не планувалася. Але разом із тим Берлінський університет являв собою, як уважає М. Шнедельбах, справжній новотвір, що, мабуть, було можливе тільки в умовах реформаторського клімату, котрий сформувався після поразки Пруссії у наполеонівських війнах (1806/1807 р.).

У 1810 році, незабаром після заснування Берлінського університету, В. фон Гумбольдт пішов у відставку зі своєї посади. Це було позв'язано з реформою прусського кабінету, котра практично позбавила В. фон Гумбольдта необхідних для нього повноважень. Саме реформування кабінету продемонструвало те, наскільки швидко сили реставрації у Пруссії відновили свої позиції. Тому період реформаторської діяльності В. фон Гумбольдта і практичної реалізації його університетської концепції тривав дуже недовго.

С. Палечек резюмувала філософські праці В. фон Гумбольдта і його однодумців-філософів і сформулювала базові принципи університету Гумбольдта, котрі містяться в них у трохи розрізненому вигляді, а саме: 1) єдність дослідження й навчання; 2) свобода дослідження й навчання, котра дозволяє займатися дослідженнями як такими, без визначення їх кінцевої мети; 3) функціонування університету як дослідницького закладу; 4) формування моральної людської особистості в процесі заняття наукою; 5) необхідність існування в університеті повного набору наукових дисциплін; 6) інтегруюча функція філософії і філософського факультету стосовно всіх інших факультетів і дисциплін [310]. Ці принципи часто згадуються в сучасному дискурсі і сприймаються як мовні формули, позбавлені змісту, принаймні, саме

того змісту, котрий вкладали в них В. фон Гумбольдт і його однодумці-філософи на рубежі 18-го і 19-го століть.

Гумбольдтівський університет як концепція уособлював у собі «супротивника позавчорашнього дня», кортим був середньовічний цеховий (чи корпоративний) університет. У століття Просвітництва він став предметом презирства й зневаги. На зміну середньовічному університету прийшов «супротивник учорашнього дня», спланований і призначений для реалізації утилітарних цілей у сфері керування державою і для виконання цією державою соціальних завдань. Це був університет епохи Просвітництва й абсолютизму, уособленням котрого, на думку М. Шнедельбаха, з'явилися нові університети того часу в містах Галле (заснований у 1694 році) і Геттінгені (заснований у 1733 р.). Такий тип університету являв собою зразок для наполеонівської Франції, на котрий орієнтувався Імператорський університет. Ситуація в університетській освіті Франції була не набагато краще за ситуацію в протестантських і католицьких німецькій державах. Як відомо, Наполеон перетворив французькі університети в спеціальні вищі навчальні заклади і залишив тільки один університет – Імператорський, котрий реалізував політику французької держави в сфері вищої освіти. Зміст цієї політики полягав в утилітарній спрямованості вищої освіти.

У Німеччині ця наполеонівська модель також знаходила численних прихильників, із якими полемізував В. фон Гумбольдт. Сам факт цієї полеміки вказує на те, наскільки деградувало саме поняття «академічна свобода» в епоху освіченого абсолютизму, котре було зганьблено в умовах суцільного занепаду університетської організації вищої освіти. Університетська освіта вже не задовольняла потреб сучасного суспільства, утратила з ним будь-який зв'язок і уважалася антикварним реліктом. Його керівна ідея давно скомпрометувала себе корпоративним бешкетуванням університетських професорів, котрі вірнопіддано служили інтересам привілейованого шару населення, низьким рівнем викладання й неефективністю науки. Численні випадки добровільного чи змушеного

закриття університетів під час наполеонівських війн не викликали будь-якої помітної заклопотаності в самому суспільстві.

Університет В. фон Гумбольдта протягом усього свого існування позиціонував себе як золоту середину між англійською й французькою університетською моделлю [315]. Оксфордський і Кембріджський університети того часу не були тоді тим, чим вони є сьогодні, тобто центрами науково-дослідних кластерів. Заняття чистою і далекою від практики наукою було привілеєм в основному аристократичної еліти, котра не мала скільки-небудь помітної мотивації для проведення досліджень. У стінах Оксфорда і Кембриджу продовжував існувати середньовічний університет, діяльність котрого контролювала церква і не допускала там свободу науки. Студенти й професора вели тут самітницький спосіб життя в рамках існуючої тоді «college-system», а наукові дослідження здійснювалися позауниверситетськими закладами («Royal Society») чи об'єднаннями осіб, які самі піклувалися про фінансування своїх досліджень і про обнародування їх результатів.

У наполеонівській Франції у сфері університетської освіти був реалізований принцип «наука, котра навчає, але держава, котра викладає» [56, с. 123]. Здійснення наукових досліджень було припинено в університеті, діяльність котрого здійснювалася в рамках навчального плану, затвердженого державою, і доручено академії,. Ця французька модель уже була реалізована в Росії Петром Великим під впливом Г.В. Лейбніца і визначала тривалий час радянську й визначає пострадянську східноєвропейську сутність університету.

Той факт, що Г.В. Лейбніц уважав можливим реалізувати дану модель побудови науки і освіти, підтверджує домінуючий у цю епоху скептицизм освіченої частини європейського населення стосовно університету епохи Просвітництва. «Покритий пилом століть» університет сприймався сучасниками і численними супротивниками В. фон Гумбольдта як instrumentum dominationis, як мануфактура, котра випускала чиновників. Саме тому В. фон Гумбольдт довго коливався, перш ніж вибрати придатне найменування для зпроектованого їм «навчального закладу», і погодився,

зрештою, з точкою зору традиціоналістів. Гумбольдтівська модель університету була в значній мірі компромісна, оскільки припускала поєднання академічної свободи і задоволення потреб держави й суспільства у кваліфікованих фахівцях. Це поєднання мусить забезпечити виконання завдань освіти з проведенням наукових досліджень, котрі не припускали переслідування будь-яких певних сформульованих цілей.

Німецька університетська наука, за висловленням Г. Плесснера, являє собою «чиновницьку науку» [318, с. 133]. Вона ж, як зауважує М. Шнедельбах, не змінила практично своєї суті дотепер. Сучасна держава, приймаючи на службу вчених як чиновників, забезпечує їхнє дозвілля, котре, як зазначив Аристотель, тільки й уможливлює заняття наукою.Учені, із свого боку, створюють на своїх факультетах «республіку вчених» і виконують свої чиновницькі обов'язки. «Академічна свобода» має наступні складові:

- право на самоврядування під державним правовим наглядом; самостійне ведення університетського господарства;

- право факультетів на комплектацію вакантних посад, обмежене владою міністерства, котре припускає висування кандидатур на вакантну посаду;

- забезпечення правом наданням venia legendi (дозволу читати лекції) після захисту габілітаційної праці (тобто докторської дисертації).

Кандидат одержував науковий ступінь приват-доцента, котрий у свою чергу дозволяв йому почувати себе незалежним від державних органів. «Академічна свобода» припускала також поділ іспитів на державні і не державні академічні іспити, свободу викладання для професорів і доцентів, а також формально обмежений вільний доступ студентів до навчання в університеті, котрий припускає зарахування в університет тільки після подання шкільного атестата.

«Єдність дослідження і викладання» була гарантована самою фігурою університетського викладача-дослідника, а також вільним вибором лекцій для студентів (на відміну від гімназії); інститутом семінарів («розплідників» науки); тісним зв'язком університету з Академією й іншими дослідницькими

інститутами, котрі продовжували існувати та незабаром здобули статус університетських інститутів.

1.2.1. Раціоналізм як базовий принцип університетської науки

Таким чином, у Берлінському новоствореному університеті почав реалізуватися принцип, «єдності дослідження й викладання», котрий і досі часто згадується. При всій зовнішній очевидності зміст даного принципу не виявляється таким. Для інтерпретації його змісту потрібен обґрунтований вибір відправної точки: або мова йде в даному випадку про викладання в середньовічному університеті чи про викдажання в університеті епохи абсолютизму. Викладання означає тут передачу знання, котре не підлягає коректуванню і зафіксовано в компендіумах і роботах авторитетів. Креативність підчас його передачі підростаючому поколінню не тільки не розглядається як вимога до університетських викладачів, але й узагалі є навіть небажаною. Е. Кант, наприклад, читав лекції у Кенигсберзькому університеті по чужих підручниках. Оскільки в схоластичному й раціоналістичному розумінні науки істина уже встановлена й відома, її засвоєння є лише питанням викладання. Такий підхід до суті знань фіксується в їх виключно цільовому призначенні, котрому навчають на «вищих» факультетах. Теологія, юриспруденція й медицина повинні служити «вічному», «цивільному» і «фізичному благополуччю» людей [240, с. 60-63].

Кант, міркуючи про стан справ на «вищих» факультетах університету, у завуальованій формі вказує на певне зобов'язання перед авторитетом, котре лежить в основі принципу розподілу факультетів і ієрархічних відносин між ними: «За заведеним звичаєм факультети поділяються на два класи: на три вищих факультети й один нижчий. Зрозуміло, що таким розподілом і найменуванням ми зобов'язані не стану вчених, а уряду, тому що до вищих факультетів він відніс тільки ті з них, навчання на котрих цікавить цей уряд,

незалежно від того, чи існує потреба викладати на цих факультетах привселюдно. Факультет, котрий мусить піклуватися про інтереси науки, названий тим не менш нижчим, тому що він може використовувати свої принципи на свій розсуд. Уряд цікавить, насамперед, засіб, за допомогою якого він може тримати народ у покорі, спираючись на досить кваліфікованих чиновників, котрі й набули необхідної кваліфікації на вищих факультетах. Тому цей уряд зберігає за собою право санкціонувати навчання на цих факультетах; навчання ж на нижчому факультеті відбувається на власний розсуд учених» [240, с. 60-63.]. Філософський факультет як спадкоємець artes liberales є нижчим і в той же час вільним факультетом: «В спільноті вчених й, у першу чергу, в університеті мусить існувати ще один факультет, незалежний від урядових наказів. Він мусить мати не свободу розпорядження, а свободу користування свободою брати участь в обговоренні всіх розпоряджень, котрі стосуються інтересів науки, тобто істини, коли розум мусить мати право говорити привселюдно, тому що без такої свободи істина (на шкоду самому уряду) ніколи не стане відомою, але ж розум за своєю природою вільний і не сприймає ніяких наказів щодо того, що треба уважати істиною (не credo, а тільки вільне credo)» [240, с. 60-63].

Концепція Е. Канта, таким чином, полягає у визнанні незалежного від авторитету розуму, котрий цікавиться лише наукою, а також у визнанні ідеалу раціональної, критичної і теоретичної науки. Твердження Е. Канта про «нижче» положення філософського факультету не можна розуміти без іронії. Про вищі факультети, які є підлеглі авторитету статутів, він говорить: «Богослов як представник вищого факультету посилається на Біблію та черпає свої повчання не з розуму, а з Біблії, юрист — не з природного права, а із земського права, лікар черпає свій спосіб лікування не з фізіології людського тіла, а з медичного посібника. — Як тільки один із цих факультетів насмілюється внести щось запозичене з розуму, він тим самим завдає шкоди авторитету уряду, котрий через цей певний факультет втручається в справи філософського факультету, нещадно вискубує всі його яскраві, запозичені з розуму пір’я і поводить себе

з ним як вільний і рівний. — Тому вищі факультети повинні більше за все піклуватися про те, щоб не вступати в нерівний шлюб із нижчим факультетом, а шанобливо триматися від нього на відстані, щоб авторитет їхніх статутів не терпів збитку від вільних міркувань нижчого факультету» [240, с. 60-63].

В університеті В. фон Гумбольдта керівним став філософський факультет. В ньому знайшла своє втілення ідея Е Канта. Суть її полягала в тому, що всі дані, отримані «вищими» факультетами і котрі претендують називатися науковими, повинні відповідати принципам діяльності «нижчого» факультету. Філософський факультет об'єднав у собі — крім теології, юриспруденції й медицини — усі теоретичні науки, у тому числі й природні. Він інтегрував їх у свої структури як раціональні дисципліни, протиставивши їх «позитивним» (у кантівському сенсі слова) дисциплінам.

У розумінні В. фон Гумбольдьта принцип раціональної науки збігається з критичним: ця критичність полягає саме в рефлексії пізнання, котре супроводжується застосуванням ученим свого власного розуму в його самостійній пізнавальній діяльності. З погляду дидактики ця ідея виключає будь-яку форму авторитетної передачі знання. Як уважає В. фон Гумбольдт, наука не має ніяких зобов'язань перед авторитетом. Для цього відсутні будь-які підстави також тому, що «у внутрішній організації вищих наукових закладів усе ґрунтується на дотриманні принципу, згідно до котрого наука є чимось не до кінця знайденим і таким, котре ніколи не може бути остаточно знайдено. Істину як таку треба беззупинно шукати» [229, с. 257-260].

Університет мусить «завжди розглядати істину як ще не до кінця вирішену проблему і тому завжди продовжувати дослідження» [229, с. 257-260]. При цьому «дослідження» означає не що інше, як самостійний пошук і засвоєння істини. На підставі цього гумбольдтівского принципу, відбувається звільнення пізнання, як і науки в цілому, від будь-якого зобов'язання перед зовнішнім авторитетом. Наука позбавляється зобов'язання перед колись одноразово зафіксованим знанням і, нарешті, переміщується у сферу викладання.

Не істина як така, а лише саме дослідження дозволяє науці учитися, і саме в цьому полягає «єдність навчання й викладання». У цьому сенсі всі представники університету повинні бути дослідниками: і вчителя, і їхні учні знаходяться «тут заради науки» [229, с. 257-260]. Університетські інститути планувалися В. фон Гумбольдтом так, що у своїй сукупності вони повинні були зібрати під одним дахом усіх учасників університетського навчання під знаком наукового дослідження. Пізніше поняття «дослідження» одержало нову інтерпретацію: воно було ототожнено з процесом науково-технічної інновації взагалі. Тим самим дослідження стало інтерпретуватися з позицій об'єктивізму, тобто деперсоналізовано і незалежно від об'єкта дослідження. Тільки після цього з'явилася можливість «служити дослідженню» як і будь-якій іншій «справі». Це розходження в значенні між сучасним і гумбольдтівським поняттям дослідження можна ігнорувати, якщо розглядати «єдність дослідження й викладання» як антикварну ідею.

Гумбольдтівська концепція науки й університету є частиною загальної концепції освіти, котра водночас указує на певну освітньо-політичну програму: «Як тільки перестають займатися пошуком самої науки чи починають думати, що її не слід витягати з глибин духу, але можна одержати шляхом екстенсивного складання, то тоді усе буде загублено безповоротно й навічно; загублено для науки. Якщо такий стан справ триватиме довго, то зміст науки зникне настільки, що залишить мову як порожню оболонку і стане загубленим для держави. Тому що лише наука, що виникає з глибини і процвітає лише в глибині, формує також і характер людини, а для держави, як і для людства, важливі не знання й мови, а характер і діяльність» [229, с. 257-260]. Університетське навчання зв'язує об'єктивне знання і суб'єктивну освіту, котра водночас є духовною й моральною за своїм характером. Загальна освіта — на противагу спеціальній — є процес самостійного розвитку всіх сил індивіда, у тому числі моральних, і тому освіта через науку, на думку В. фон Гумбольдта, одночасно є вихованням моральності людини: самостійне філософське

осмислення істини в її загальності дозволить визначити правильне місце людських вчинків.

Хоча В. фон Гумбольдт мислив цей процес, по суті, виходячи з позицій окремого індивідуума, він усе-таки не був прихильником індивідуалізму в освіті; принципи «самоти» і «волі» є, швидше за все, саме передумовами того, що завдяки спланованому в такий спосіб процесу освіти будуть заявлені вимоги суспільства до громадян, котрі набули наукової освіти: «Держава не повинна розглядати університет ані як гімназію, ані як спеціальну школу, і не повинно використовувати свою академію як технічну чи наукову депутацію. Воно не повинне в цілому вимагати від навчальних закладів, щоб вони безпосередньо і негайно сполучалися з ним, але йому слід дотримуватись внутрішнього переконання в тому, що, якщо вони досягають своєї мети, то вони досягають і його мети. Виходячи з більш високої точки зору, котра охоплює набагато більше, можна використовувати сили і важелі, відмінні від тих, котрі держава здатна допустити в звичайному русі» [229, с. 257-260]. Саме від «вільної від цілей» науки очікують одержання результатів, котрих на той момент не має держава для виконання своїх політичних цілей.

1.2.2. Неогуманізм як філософська база гумбольдтівського ідеалу освіти

Гумбольдтовский ідеал освіти, на котрому заснована його концепція науки й університету, є образ людського духу, котрий шукає й досягає вищого розуміння і моральної досконалості в результаті своєї самостійної діяльності. Освіта для Гумбольдта є процес становлення індивіда, що втілює в собі щирий і моральний світ. Ця концепція освіти має теологічно-містичний характер. Гельмут Плеснер вказує в зв'язку з цим на квазі релігійну функцію, котру виконує освіта в секуляризованій протестантській культурі, де вона, тобто освіта, розглядається як процес самозвільнення індивіда з природної упередженості. Фрідріх Шлегель стверджує: «Кожна добропорядна людина усе більше стає Богом. Бути Богом, бути людиною, набувати освіти — усе це є

вираз, котрий означає те саме» [41, с. 65]. Тлумачення цього процесу набуття освіти як світової історії являє собою — із часів Г. Е. Лессінга й Й.Г. Гердера — одну з основних концепцій ідеалістичної філософії взагалі.

Вільгельм фон Гумбольдт, розробляючи свою концепцію оновленого університету, спирався на методологію й принципи ідеалістичної філософії і неогуманізма, котрі виходять за рамки світоглядних настанов епохи Просвітництва. Неогуманізм ідей В. фон Гумбольдта спирався на віру в досконалість людини. Ця віра була визначальною філософською настановою епохи Просвітництва, котра успадкувала її з античної філософії і філософії епохи Відродження. Але Вільгельм фон Гумбольдт збагатив цю ідею про людину ідеями філософії суб'єктивного ідеалізму Е. Канта, Й. Г. Фіхте й Ф. Шлейермахера. Слідом за Ф. Шіллером він убачав вище призначення людини в самовизначенні його особистості, вільному від постановки цілей, і у виконанні внутрішньо усвідомленого зобов’язання займатись самоосвітою, що повністю відповідає духу програмної формули неогуманізма, котра зводиться до «вищого і найбільш пропорційного формування сил у рамках цілого» [346, с. 79].

Відповідно до цієї формули В. фон Гумбольдт убачав завдання виховання не в здійсненні повного контролю над особистістю вихованця, але, як зазначив М. Фурманн, у створенні умов для розгортання рушійних сил індивідуума і безперешкодного здійснення своєї діяльності. В. фон Гумбольдт не був прихильником самодостатнього й егоцентричного індивідуалізму, він, навпроти, був переконаний у тому, що тільки самостійна особистість й особистість, яка самостійно розвивається, стане корисною суспільству.

За даними М. Фурманна, В. фон Гумбольдт уже в молодому віці став прихильником чіткої антропологічної концепції у філософії. Він залишався вірний цій концепції до кінця свого життя, порівнюючи з нею поведінку тих, хто оточує, зі своєю власною поведінкою. Антропологія В. фон Гумбольдта має багато спільного з антропологією ідеалістичної філософії. Ця філософія, як відомо, інтерпретує світоустрій, виходячи з власного «я»: «я мислю, виходить,

я існую» у повноті особистої волі, незалежно від будь-яких авторитетів і цілей. Однак антропологія В. фон Гумбольдта має і свою специфіку. На відміну від своїх сучасників (представників філософії суб'єктивного ідеалізму) В. фон Гумбольдт орієнтується на історичну модель (на думку М.Фурманна, скоріше навіть на псевдоісторичну модель) світогляду, а саме: на античну чи, точніше, грецьку філософію. У цьому відношенні світогляд Гумбольдта мало багато загального зі світоглядом Й.Й. Вінкельмана, Й.В. Ґете, Ф. Шіллера й інших «веймарських» поетів, що бачили в греках ідеальну частину людства. Кожний індивід античного грецького суспільства, на думку цих мислителів і поетів, мав різноманіття природних здібностей, що дозволило йому знаходитися в повній гармонії із самим собою, своїм соціумом і природою.

Історик і археолог Й. Й. Вінкельманн відкрив для себе і для іншого людства світ древніх греків, переважно спираючись на їхню скульптуру і живопис. Поети Веймарской школи, особливо Ф. Шіллер, розглядали предмети грецького мистецтва як відображення универсальної культурної моделі, котра слугувала фундаментом їхнього критичного ставлення до самої культури і, більш того, до суспільства. Це ставлення відбивалось у незадоволеності своєю, грецької, сучасністю. Естетичні й філософські погляди Веймарської школи, як відомо, відкидали зайвий раціоналізм і утилітаризм епохи Просвітництва. Завдяки раціоналізму й унітаризму, як вони думали, сучасне суспільство досягло значних успіхів у природознавстві й техніці. Ці досягнення, у свою чергу, стимулювали однобічний розвиток людських здібностей, становлення обмеженого й безсистемного світогляду. Шлях у подоланні цих недоліків Веймарські поети і мислителі вбачали в залученні суспільства до грецької культури і втіленні її ідеалів на більш сучасному й високому рівні.

В. фон Гумбольдт залишався переконаним прихильником ідей неогуманізма, котрий у той час розвивався і з ідеями котрого він познайомився завдяки філологам Х. Г. Гейне (професору Геттингенського університету) і Ф. А. Вольфу (професору Галльського університету). В. фон Гумбольдт зробив

також свій особистий внесок у розвиток ідей неогуманізма, котрий стимулював становлення ідеалістичної антропології й педагогіки в Німеччині на рубежі 8-го і 19-го століть. Про це свідчать його погляди, викладені в начерку «Про вивчення стародавності, зокрема грецької» [229, 124] (1793 р.). В. Гумбольдт позиціонує себе як прихильник класицизму і погоджується з багатьма догмами класицизму, котрі були притаманні світогляду т.зв. «освіченого» німецького бюргерства XIX ст. Мова йде про догми своєрідності й специфічності грецької культури, гармонійного розвитку кожного грецького індивідуума й ідеальності грецького національного характеру. В. фон Гумбольдт убачав необхідність у прилученні німців і інших європейських народів до духовних джерел античної грецької культури, про що свідчить біограф Гумбольдта Фрідріх Шафштейн.

Молодому Гумбольдту вивчення грецької культури уявлялося не як прояв абстрактної, а тому й ізольованої від дійсності вченості, але як нагальна потреба. Пильне вивчення грецької культури і грецької мови, на думку В. фон Гумбольдта, здатне трансформувати сучасне суспільство, створити в ньому гармонію і вивести його на більш високий рівень розвитку. Так оптимістично (стосовно античної Греції) була налаштована, за даними М. Фурманна, вся еліта західноєвропейських мислителів, включаючи Ж. Ж. Руссо і Ф. Шіллера.

Безсумнівно, ідеалізація В. фон Гумбольдтом усієї давньогрецької культури слугувала формуванню антропології, орієнтованої на ідеали античності, й, у кінцевому рахунку, до формування його концепції освітньої політики. Ця політика знайшла відбиття в директивах В. фон Гумбольдта, розроблених для гуманістичної гімназії. Викладаючи свої філософські погляди на суспільство і сферу освіти, В. Гумбольдт увів поняття «німецька нація», збагативши тим самим, на думку М. Фурманна, аксіоматику німецького неогуманізма. Правда, ця категорія («нація») не була притаманна інтелектуальному й ідеалізованому образу грецької Античності. Як відомо, цей образ ідеальної картини давньогрецького суспільства виник у результаті зіставлення епох Античності і Нового часу. Це зіставлення знайшло відображення в знаменитому «Querelle des Anciens et des Modernes» («Спорі

шанувальників стародавності і сучасників»), котрий мав місце спочатку у Франції Людовика XIV, а потім і у всій Західній Європі.

Веймарські поети ще не мислили категорією «нація» і розглядали як ідеальну модель суспільства не все античне суспільство, але тільки його давньогрецьку частину з властивої для неї самокритичністю, оригінальністю мислення й естетики. Погляди древніх греків на природу, суспільство і культуру, на думку В. фон Гумбольдта, були застосовні до сучасного німецького суспільства, а їхня практична реалізація могла сприяти відновленню всього людства.

Однак В. Гумбольдт використовував у своїй схемі історичної змінюваності епох поняття народної специфічності і національного характеру, запозичені в Й.Г. Гердера. В. фон Гумбольдт сприймав древніх греків як націю, тобто замкнуту в собі індивідуальність, що сформувалася у своєму протиставленні зовнішньому світу і створила свою особливу й неповторну культуру. В. фон Гумбольдт бачив у цьому риси подібності з німецьким етносом, котрий здатний втілити в собі ідеали грецького світу і повести за собою всі інші народи шляхом відновлення всього людства.

Про ці ідеї В. фон Гумбольдта, зокрема, про греко-німецьке споріднення, подібність грецької і німецької духовності мова йшла в одному з листів В. Гумбольдта до Ф. Шіллера від 1795 р. [363, с. 349], а також у фрагменті «Історія занепаду й загибелі грецьких вільних держав» [229, 73–124], написаному в 1807 р. у Римі. Для В. фон Гумбольдта нація є сполучною ланкою між індивідуумом і людством. Правда, категорія «нація» була застосована їм щодо освітніх інститутів, але не стосовно німецької національної держави, котра тоді ще ще не існувала. Німецька культурна нація повинна була, на думку В. фон Гумбольдта, перебороти існуючі територіальні кордони між князівствами, а духовна єдність цієї нації мусила призвести до формування єдиної німецької держави.

М. Фурманн, підсумував у такий спосіб філософські пошуки В. фон Гумбольдта: його світогляд являє собою антропологію, в основі котрої лежить ідея персональної і національної індивідуальності, віра в можливості морального прогресу людства й орієнтація на ідеальний образ древніх греків. М. Фурманн відзначив, що молодий В. фон Гумбольдт був схильний до споглядання людського світу й самоспоглядання, до одержання задоволення від різноманітних вражень, але він прагнув вийти за межі «vita contemplativa» у дусі Аристотеля. Самоосвіта, котрою займався В. фон Гумбольдт, знайшла своє відображення в його освітньо-політичній і науковій діяльності.

1.2.3. Освітня доктрина В. фон Гумбольдта

Як відомо, заснування нового типу вищого навчального закладу обіцяло королівству Пруссія вихід із кризи, викликаної наполеонівськими війнами. Прусский уряд планував заходи, спрямовані на реформування всієї системи освіти, оскільки одне тільки заснування Берлінського університету не могло використовувати систему освіти Пруссії як ресурс, здатний вивести країну з глибокої кризи. У працях В. фон Гумбольдта містяться його міркування про перебудову системи освіти в цілому і шкільному навчанні зокрема. Він міркує про те, що в стінах вищого навчального закладу здійснюється перманентний пошук рішення проблеми в ході дослідницької діяльності, у той же час школа як етап навчання, котра передує університету, оперує зі знанням у його готовому вигляді.

Різний характер діяльності в цих двох типах закладів накладає відбиток на взаєминах головних акторів навчального процесу – учня і вчителя. Не вчитель служить учню, але вони обидва служать науці як такій. Сама внутрішня організація вищих наукових закладів заснована на принципі, відповідно до котрого наука розглядається як знання, що не існує в готовому вигляді, але як процес пізнання, що постійно наближає науку до пізнання істини. На думку В. фон Гумбольдта, знання й істина витягаються з глибини

духу, а наука як процес пізнання, котра стає внутрішньою потребою людини, формує його характер і визначає його вчинки. Характер і вчинки людини мають для людства і держави більше значення, аніж знання і судження індивідуума, котрий пізнає сутності.

На думку В. фон Гумбольдта, держава дотепер застосовувала утилітарний підхід до діяльності університетів, убачаючи в них навчальні заклади, колтьрі є продовженням гімназій чи спеціальних шкіл. Якщо останні виконують завдання підготовки фахівців для забезпечення найважливіших функцій держави, то університет мусить виконувати інші завдання, а саме: він має займатися чистим дослідженням. Заняття наукою як такою забезпечить виконання тих завдань, котрі ставить держава перед школами і гімназіями. Але їх виконання відбудеться на більш високому рівні. Держава не повинна втручатися в діяльність університетів, але повинна організувати діяльність державних шкіл таким чином, щоб вони підготували своїх випускників до навчання в університеті. В. фон Гумбольдт міркував, що університет не є певним продовженням школи. Завдання школи полягає в моральній, фізичній і інтелектуальній підготовці молодих людей до академічної свободи й усвідомленої самостійній діяльності, котра здійснюється ними не за примусом, а за внутрішнім переконанням. Визначальними мотивами цієї діяльності, як уважав В. фон Гумбольдт, мусить бути не прагнення до ледарства чи практичні міркування матеріального характеру, але прагнення піднятися до рівня науки.

Ці вихідні положення доктрини вищої освіти в Пруссії, були викладені в незавершеній доповідній записці Вільгельма фон Гумбольдта «Про внутрішню і зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні», котра містить розроблений їм приблизно в 1809 чи 1810 році «План організації» прусського університету [229, с. 255–266], місце розташування котрого ще не було визначено В. фон Гумбольдтом. Восени 1810 року відбулося відкриття Берлінського університету, що був заснований за ініціативою В. фон Гумбольдта і у відповідності до розроблених ним принципів. Контингент учнів першого року навчання нараховував 256 студентів. Їхня значна частина, 117

осіб, була зарахована до Медико-хірургічного інституту, котрий на той момент являв собою автономну спеціальну вищу школу. Інші студенти всутпили на філософський, юридичний і теологічний факультети й у чисельному відношенні склали відповідно 57, 53 і 29 чоловік [274, с. 356].

Медико-хірургічний інститут колись прикрашали голосні імена медиків як Иоганна Кристіана Рейля і Кристофа Вільгельма Гуфеланда, засновника аграрної науки Альбрехта Даніеля Тєра, хіміка Мартіна Генріха Клапрота. Однак дійсним духовним центром університету став філософський факультет, котрий запропонував своїм слухачам курси лекцій з філософії й античної історії. Найпопулярнішим лекційним курсом для студентів першого семестру став курс Бертольда Георга Нібура «Історія Рима». Цей курс зібрав величезну, на той час, аудиторію – 200 слухачів, серед яких були чиновники, офіцери й представники королівського оточення, а також деякі ведучі вчені молодого університету, такі як юрист Фрідріх Карл Савиньї й теолог Фрідріх Шлейермахер [357, с. 344]. Популярністю користалися також лекції філософа Иоганна Готтліба Фіхте і філолога Фрідріха Августа Вольфа. Ф.А. Вольф, наприклад, розпочав читання свого курсу лекцій з інтерпретації «Німеччини» Таціта. Ідеї, викладені в цій античній духовній спадщині, надихнули Й.Г. Фіхте до написання «Звернення до німецької нації» [274, с. 70].

Як уважає М. Фурманн, університет як суспільний інститут протягом приблизно восьми століть свого існування зберіг функції, котрі він виконує й у 21-м столітті. З одного боку, він виступає транслятором необхідних для суспільства знань і займається професійною підготовкою своїх слухачів. З іншого боку, він у значній мірі є місцем для проведення наукових досліджень. Як місце навчання і проведення наукових досліджень університет має дистанціюватися від потреб церкви, держави і суспільства, але прагне розвивати науку заради її самої. Це прагнення виявляється в наявності університетського самоврядування й у відстоюванні своїх корпоративних прав. Однак такий специфічний статус університету сприяв його перетворенню в т.зв. «вежу зі слоновой кістки», у котрій народжується «чиста» наука. Консервація

цього статусу протягом багатьох сторіч аж до середини 20-століття перетворила університет у місце, де панує «1000-літній дух затхлості» із усіма наслідками, котрі випливають для науки і суспільства.

Це прагнення університетів піти з-під опіки з боку церкви, політики і держави, котра постійно втручалися в повсякденну діяльність університетів, переслідуючи свої конкретні утилітарні цілі і порушуючи принципи університетської автономії, є цілком виправданим. Маргінальність суспільного становища німецьких університетів стала платою за свобду професійної підготовки і наукових досліджень. Німецький університет постійно мусив був маневрувати між виконанням завдань, продиктованих ззовні і сформульованих їм самим. Такі коливання і хитання зі сторони убік, обумовлені прагненням бути корисним суспільству, вижити в умовах соціальних катаклізмів і водночас вирішувати свої власні вузькі наукові завдання, призвели до появи в історії розвитку університету як такого певних періодів занепаду й розквіту, стагнації й відновлення. Університет як одна із найдавніх форм суспільних закладів демонструє свою пристосовність, живучість і вірність принципам своєї діяльності протягом багатьох століть, незважаючи на соціальні катастрофи і революції. Процеси, котрі відбувалися і відбуваються в суспільстві, завжди стимулювали університет до здійснення реформ. Ці реформи були спричинені усвідомленням науковим співтовариством необхідності в звільненні від університетських структур, котрі закостеніли, в порятунку від «1000-літнього духу затхлості» у вигляді застарілих правил і принципів.

На відміну від австрійського канцлера плани Вільгельма фон Гумбольдта полягали у відновленні університету зсередини, у збереженні його універсальності і відновленні єдності дослідження і викладання. Утілення цих ідей здатно було зруйнувати статус-кво середньовічного університету, котрий деградував та настілько завзято захищався деякими сучасниками В. фон Гумбольдта, що було дуже важко побороти застарілу ідеологію епохи Просвітництва на рубежі двох століть. Ця ідеологія в галузі освітньої політики пропагувала принцип корисності навчання, котрий можна було здійснити у

сфері спеціальних вищих навчальних закладів. Таким чином, університет В. фон Гумбольдта протиставив себе цим закладам, котрі відкидали будь-який інший спосіб наукових досліджень, а також академіям, котрі займалися винятково дослідженням і не відчували необхідності застосування своїх досягнень у процесі навчання. Однак тільки в період після 1809 р. В. Гумбольдт став тим, хто увійшов в історію – реформатором прусської освітньої системи в дусі ідеалістичної негуманістичної філософії.

Необхідність її реформування була спричинена катастрофічними для Пруссії наслідками боїв австро-прусских військ з наполеонівськими військами під Йеною і Ауерштадтом. Пруссія як держава перебувала під загрозою загибелі. В. фон Гумбольдт знаходився в той час у Римі на незначній посаді прусського резидента. Усвідомлюючи неможливість бути корисним для своєї країні на цій посаді, він подав у відставку. 20 лютого 1809 року В. фон Гумбольдт обійняв посаду керівника департаменту культури й освіти. На цій посаді він пробув менше півтора років і незабаром знову пішов у відставку, виразивши тим самим свій протест проти підпорядкування свого департаменту міністру внутрішніх справ, що, на його думку, було позбавлено будь-якого глузду. Однак у такий досить короткий термін В. фон Гумбольдту удалося сформувати систему прусської освіти, котра проіснувала протягом всього XIX-го століття і значну частину XX століття.

Справа, розпочата В. фон Гумбольдтом, була продовжена його колишніми співробітниками: Г.Г.Л. Николовіусом і И.В. Зюверном. Вони продовжили реформування системи прусської освіти, котра стала складовою частиною внутрішньої перебудови Пруссії. Ця перебудова розпочалась, насамперед, реформаторами К. Штейном і К.А. фон Гарденбергом. Ці реформи успішно переборювали опір у суспільстві, оскільки відповідали ідеям прусського короля після укладення Тильзитського мирного договору з Наполеоном: Фрідріх Вільгельм III закликав компенсувати фізичні втрати Пруссії розвитком її духовних сил. К. Штейн і К. А. фон Гарденберг убачали можливість реалізації ідеї Фрідріха Вільгельма III через проведення корінних

реформ прусської держави, а саме: 1) уведення системи єдиного централізованого керування, 2) усунення залишків станового розподілу і 3) залучення всіх громадян у діяльність держави в рамках міського самоврядування. Принципи реформування держави в цілому знайшли своє відображення й у реформі прусської системи освіти, котра була розпочата В. фон Гумбольдтом.

Він, насамперед, наполягав на уведенні загальних навчальних закладів, розділених на три ступіні: початкова школа, гімназія й університет. Усупереч патронатним правам старої держави, побудованої на привілеях певних шарів населення, і всупереч претензіям землевласників, церковних і муніципальних інстанцій він узяв під контроль розподіл викладацьких і директорських місць, а також започаткував іспити на вищі вчительські посади. Принцип загального триступеневої освіти припускав реорганізацію колишніх станових і професійних шкіл. У своєму «Литовському шкільному плані» він указує на необхідність організації шкіл, котрі утримуються не окремим станом чи державою, а нацією в цілому. Ці школи повинні уможливити набуття населенням саме загальної освіти. Ті знання, котрі необхідні для повсякденних потреб чи окремих промислів, треба здобувати окремо, після набуття загальної освіти. У випадку змішання цих двох типів навчання, освіта, на думку В. фон Гумбольдта, не буде «чистою», а призведе до «ускладнення виконання завдання, котре полагає у формуванні повноцінних людей і повноцінних громадян окремих класів» [229, с.188].

Тим самим В. фон Гумбольдт планував усунути в системі державної освіти розподіл шкіл на типи, котрі відповідають розподілу німецької нації за становою ознакою. Це стосувалося прусських кадетських корпусів, середніх шкіл, котрі займали проміжне місце між народною школою і гімназією. У цьому прагненні втілився принцип загальної освіти, котра повинна стати єдиним обов'язком усіх державних шкіл. Цей принцип був спрямований проти тих застарілих принципів освіти, проти котрих Гумбольдт боровся як реформатор університету: проти «позавчорашньої» системи освіти, доступної певним привілейованим станам, і проти «учорашніх» утилітарних устремлінь бюргерства, котрі припускали розподіл людей на класи в залежності від їхньої професійної приналежності. Ідея В. фон Гумбольдта про створення триступінчастої загальної системи освіти зовсім не припускала набуття однакового рівня освіти всіма верствами населення. Як випливає з «Литовського шкільного плану» В. фон Гумбольдта, він припускав досягнення іншої мети освіти для «повноцінних громадян окремих класів».

Відповідно кожний ступінь гумбольдтівської системи освіти був розрахований на виконання двох завдань. По-перше, учні повинні одержати загальні знання і навички, необхідні для наступного ступеня. По-друге, ця система освіти повинна було підготувати їх до професійної практичної діяльності. Кожний учень, котрий успішно досягав того чи іншого рівня освіти, міг згодом приступити до професійної діяльності або продовжити свою освіту на наступному етапі загальної системи освіти.

В. фон Гумбольдт виявив себе як прихильник інновацій. Так на етапі початкової школи він розпорядився використовувати методи швейцарського педагога Иоганна Генріха Песталоцці, котрі мали на меті усунення з навчання «усього хоч скільки-небудь механічного».

Успіх викладання, на думку Гумбольдта, «залежить від того, наскільки повно і чітко учень усвідомлює те, що він бачить, чує й робить, вчиняє так, а не інакше» [229, с. 224]. Початкова школа, на думку В. фон Гумбольдта, повинна формувати в учнях навички й уміння читання, письма і рахування не залежно від «характеру матеріалу». Викладання повинне відбуватися рідною мовою, не створювати перешкод релігійного чи професійного характеру для одержання учнями знань історії, географії і деяких інших предметів, корисних у майбутньому професійному житті [229, с.164].

В. фон Гумбольдт здійснив значний вплив на функціонування й організацію наступного ступеня навчання – «ученої школи». По суті В. фон Гумбольдта можна уважати творцем німецької гуманістичної гімназії, тому що він сформулював головні ідеї у цій сфері. Саме існування «класичної гімназії» в епоху розвитку буржуазних відносин у Німеччині й у Західній Європі в цілому відіграло дуже важливу роль у розвитку європейської системи освіти. На адресу гуманістичної гімназії довгий час звучали частково справедливі докори в її зайвій зосередженості на стародавніх мовах і стародавній історії. Однак відповідно до концепції В. фон Гумбольдта гімназія, як і початкова школа, повинні були уможливити набуття учнями загальної освіти, готувати їх до наступного ступеня навчання, але не брати на себе при цьому виконання університетських функцій. Ця концепція припускала поглиблене вивчання стародавніх мов, математики й історії. Гімназист мусив одержати базові знання з цих дисциплін і розвивати в собі уміння й навички одержання необхідних йому знань, виходячи з власних мотивів, що важливо для подальшого навчання в університеті.

Таким чином, В. фон Гумбольдт зробив акцент на загальноосвітньому характері навчання в гімназії, а не на професійно орієнтованому [27, с. 194].На його думку, уроки математики мусили орієнтуватися не на формування умінь і навичок вирішення задач, а на засвоєння математичних операцій як таких. Роль стародавніх мов, відповідно до концепції Гумбольдта, полягала у формуванні у школярів уявлення про загальну структуру мови, що дозволить їм без зайвих

зусиль опанувати будь-яку іншу сучасну мову [229, с. 170]. В. фон Гумбольдт постулює необхідність засвоєння школярами основних понять граматики, тим самим акцентуючи свою увагу на формальній стороні не тільки мови, але і навчання як такого. Реалізуючи свою антропологічну концепцію, засновану на ідеалізації Древньої Греції, Гумбольдт уважав, що зміст уроків, присвячених стародавнім мовам, історії й філософії, здійснює вплив на формування світогляду й характеру підростаючого покоління. Тому він не убачав ніякої необхідності в додатковому декларуванні цього впливу як офіційної мети навчання в гімназії.

Вступаючи на посаду директора департаменту культури й освіти, В. фон Гумбольдт вже мав детальні плани заснування т.зв. «нової вищої школи», котра повинна була замінити університет, котрий дискредитував себе. Але одна лише нова номінація поняття не могла вирішити багатьох організаційних проблем. Треба було вирішити ще чимало більш важливих питань, наприклад, тих, котрі стосуються місця розташування нового навчального закладу. В. фон Гумбольдт бажав розташувати його в невеликому університетському місті (Йені чи Геттінгені), але укладений з Наполеоном Тильзитський мир призвів до значних територіальних утрат Пруссії на захід від Ельби. Пруссія втратила багато своїх університетів, що і визначило остаточний вибір на користь Берліна. Це місто вже мало декілька наукових закладів, котрі стали згодом структурними одиницями університету.

Напередодні відкриття університету в учених колах відбувалися дискусії, у ході котрих обговорювалися структура й мети майбутньої наукової установи. Частина вчених заперечувала створення «загального будинку для академічних занять» і міркувала, виходячи з розумінь особистої вигоди, суспільної користі і майбутньої професії випускників. Аргументи на користь класичного університету в новому вигляді висували тільки філософи, серед яких були Шеллінг, Фіхте, Шлейермахер і Штеффенс. Саме філософи рішуче відмовилися перетворювати університет, котрий навіть дискредитував себе, у певну професійну спеціальну школу, у котрій знайдеться місце для теології,

юриспруденції й медицини, але не для філософії. Ця теза, висловлена ведучими представниками філософії, припускав нове місце філософії як методологічної бази науки й науковості взагалі.

Правда, Ф.В. фон Шеллінг, Й.Г. Фіхте, Ф. Шлейермахер і Г. Штеффенс мали досить різне розуміння наукознавства, в основі котрого лежала концепція ідеалістичної філософії. Вони уважали за можливе моральне удосконалювання людини через її прилучення до науки, цілком у дусі Гумбольдта, який вірив у формуючу силу науки. У своїй записці «Про внутрішню й зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні» він однозначно визначає науку як дослідження, але не як традицію (якою вона, безсумнівно, є теж). Цілком у дусі Платона, Гумбольдт уявляє собі науку як певне незавершене прагнення до мудрості. Гумбольдт закликає бачити в дослідженні істотне і знаходити задоволення в ході цього процесу. На його думку, кондомінімуми, тобто наукові зведення, котрі екстенсивно зібрали енциклопедисти і полімати епохи Просвітництва, є менш важливі для сучасної науки.

Незважаючи на такий скептицизм стосовно сучасній йому науці і досить непослідовну реалізацію академічної свободи, тобто волі викладання й дослідження під контролем держави, проект В. фон Гумбольдта продемонстрував свою життєздатність протягом усього XIX століття. Берлінський університет і багато інших університетів, засновані за його зразком, продемонстрували високі наукові результати у всіх галузях знання. Нові знання повсюдно витісняли застарілі традиції. Давно втрачена єдність дослідження й викладання стала традиційною практикою оновленого університету. З'явилася нова форма академічного заняття — семінар, котрий забезпечив рівноправне співробітництво професорів і студентів у ході рішення певної наукової проблеми і переборов багато умовностей і обмеження, характерні для прусського суспільства. Наука розвивалася на самоті й вільно, у повній відповідності до формули В. фон Гумбольдта.

М. Фурманн указав на те, що, інше, ще більш сміливе очікування В. фон Гумбольдта, згадане в «Плані організації», не підтвердилося чи підтвердилося

лише незначною мірою. Гумбольдт розраховував на те, що справжнє, філософськи обґрунтоване заняття наукою здатне формувати характер і може сприяти моральному удосконалюванню, як студентів, так і професорів. При цьому Гумбольдт, як видно, виходив із постулатів грецької філософії, у тому числі зі знаменитого висловлення Сократа про те, що той, хто пізнав істину, не може діяти невірно. Думки В.фон Гумбольдта, співзвучні також висловленню Й.В. Ґете в «Лагідних Ксеніях»: «хто має науку й мистецтво, має й релігію; хто не має науки й мистецтва, тому потрібна релігія» [146, с. 404].

М. Фурманн указує також на певний парадокс, котрий міститься в другій групі цитат із «Плану організації» В. Гумбольдта. Так, на його думку, держава повинна добровільно відмовитися від висування університетам вимог, котрі мають безпосереднє відношення до потреб і вимог держави. Проте, держава зможе констатувати виконання своїх завдань на більш високому рівні у випадку, якщо університети досягнуть своєї кінцевої мети. Це твердження Гумбольдта спрямовано проти широко розповсюдженої (не тільки в його час) завищеної оцінки спеціальної підготовки. В. фон Гумбольдт, як і його однодумці, філософи, був глибоко переконаний у тому, що чиста наука більш ефективно впливає на підвищення добробуту кожного члена суспільства й суспільства в цілому, аніж «дресування на короткому повідці професії». Сьогодні ці погляди, на думку М. Фурманна, не знаходять повного розуміння в Німеччині; в англосаксонських країнах є ще молоді люди, котрі вивчають давньогрецьку і латинську мови чи історію, ще один далекий від повсякденних потреб предмет, щоб потім піти на службу в банк, комерційне чи промислове підприємство.

За даними М. Фурманна, у Німеччині відбуваються парадоксальні речі: складається враження, що та чітка грань, проведена Гумбольдтом між гімназією й університетом, стирається. Більш того, спостерігається дивна картина, коли німецька гімназія в процесі спеціалізації навчання прагне дати спеціальне університетське знання, застосовуючи університетські методи. З іншого боку, університет перетворюється в гімназію чи в звичайну школу, намагаючись

дати першокурсникам ті базові знання, котрі вони недоодержали в гімназії. Очевидно, що особистої провини В. Гумбольдта в цьому немає ніякої. Однак стан справ у гімназичній й університетській освіті є проблемою, котра заслуговує окремої уваги.

В епоху Середньовіччя «universitas litterarum» виник і розквіт під захистом християнської релігії й церкви, які відгородили його як вільну корпорацію викладачів і студентів від утручання з боку феодалів. Але в Новий час цей захист усе більше слабшав, оскільки університети в Німеччині, наприклад, засновувалися здебільшого маркграфами, князями й герцогами, які виходили із своїх практичних цілей. У Новий час В. Гумбольдт і його однодумці (філософи ідеалісти) проявили чималу завзятість і мужність для відродження університету й університетської свободи, спираючись на ідеалістичну філософію й методологію філософії. Обидві дисципліни, ідеалістична філософія й антична історія, не довго були базовими дисциплінами університетської освіти. Філософія Гегеля затьмарила своєю оригінальністю й фундаментальністю неогуманістичну ідеалістичну філософію епохи Просвітництва, а критичне дослідження Гегелем і його послідовниками ідеального образа греків і їхніх культур призвело до руйнування цих ідеалів.

Проте, інтерес до Античної історії не зник, а нові історичні відкриття в цій галузі і досягнення античної культури зокрема підігрівали науковий і повсякденний інтерес до неї. Стрімке зростання природничонаукових знань у другій половині XIX століття і домінування позитивістської філософії призвели до посилення спеціалізації у науці й освіті, прискорили формування окремих галузей знання, що суперечило самій ідеології неогуманізма. Незважаючи на посилення відцентрових сил у науці й освіті, вони ще не забули про свої джерела й особливі підходи чи принципи.

В. фон Гумбольдт уважав, що головне в освітній діяльності університету полягає не у тому, щоб давати студентам знання з усього відомого спектру предметів. Важливо не наявність у курсі навчання певних предметів, у тому числі філософії як такої, а формування світогляду, котрий

мусить пронизувати викладання і дослідження в університеті. Саме це і стало тим матеріалом, який зцементував систему університетської освіти, котра розвалювалася, і, більш того, уможливив небувалий підйом Берлінського університету та його перетворення в парадигму сучасної науки як такої.

Цей підйом Берлінського університету й університету взагалі відбувся у той історичний період, коли сформувався новий спосіб розгляду всієї культурної традиції — період історизму. Ця позиція, становленню котрої істотно сприяв і сам Вільгельм фон Гумбольдт, мала практично невичерпний потенціал для всього циклу гуманітарних наук. В історичному дослідженні минулих епохи інших культур діяли ті ж самі керівні ідеї, що й в антропології Гумбольдта: категорії індивідуальності, нації й розвитку.

Одним з істотних факторів розквіту Берлінського університету стало формування нової ментальності – ментальності буржуазного класу, класу бюргерів. Незважаючи на негативну в сучасному розумінні конотацію поняття бюргерства, котре припускає певну обмеженість, меркантильність інтересів, відсутність розвинутого духовного життя, бюргери виділялися з іншої частини суспільства неприборканим прагненням до самостійності, самореалізації, до сміливих учинків і ризику. Бюргерське середовище, котрого В. фон Гумбольдт побоювалося через його прагматизм і котрий він уважав шкідливим для його університету, насправді значною мірою відповідали його концепції самоосвіти через науку. На думку М. Фурманна, В. фон Гумбольдту і його однодумцям удалося реалізувати свої ідеї про ідеальний університет і створити на сформульованих ними принципах Берлінський університет, котрий став взірцем вишу у світовому масштабі.

1.3. «Відкриття» університету Гумбольдта

Твердження про масштабність Берлінського університету викликає досить серйозний скепсис у певних наукових колах. У своїй статті «Поширення моделі Гумбольдта в німецьких університетах 19-ого століття» Сильвія

Палечек порушує питання про те, чи дійсно сама модель Берлінського університету стала зразкової для німецьких університетів, а тим більше для університетів інших країн. На її думку, ключове слово «університет Гумбольдта» із початку 20-ого сторіччя служить підтвердженням ідентичності німецького університетської освіти й одночасно характеризує німецький університетський менталітет. На думку С. Палечек в основі заснування сучасного німецького університету лежить неогуманістична за своїм характером університетська ідея. Цю ідею В. фон Гумболдьдт утілив у заснування Берлінського університету в 1810 році, у котрому він брав участь, знаходячись на посаді прусського міністра у справах освіти й релігії. Але цей університетський ідеал Гумбольдта проіснував у Берлінському університеті відносно недовго, тобто на самому початку 19-ого сторіччя і приніс свої плоди, долаючи розбіжності між ідеалом і реальністю. Немає ніякого сумніву в тому, що «основні принципи Берлінської моделі відбилися на моделі німецького університету 19-ого століття усупереч усім конфліктам» [56, с. 17-29].

Сильвія Палечек, однак, стверджує, що «топос» університету Гумбольдта являє собою винахід 20-ого сторіччя, про існування котрого у 19-ом сторіччі не було відоме нікому із сучасників. Вони не убачали у самому факті заснування Берлінського університету підстави для твердження про знаковість цієї події у всьому подальшому розвитку німецької університетської освіти. Нотатки Вільгельма фон Гумбольдта, котрі містять основні положення концепції нового університету, на думку С. Палечек, не відіграли будь-якої помітної ролі в університетських дискусіях 19-ого сторіччя. Ситуація змінилася з моменту відкриття 10-сторінкового трактату «Про внутрішню й зовнішню організацію вищих наукових установ у Берліні», автором котрого є В. фон Гумбольдт і котрий вперше був опублікований у 1900 році. Цей короткий, неповний, не точно датований трактат часто цитують як у Німеччині, так і за кордоном. Тільки після публічного оголошення змісту даного трактату почався етап поступового, більш масового сприйняття «університетських» праць Вільгельма фон Гумбольдта на початку 20-ого сторіччя [56, с. 20].

За твердженням С. Палечек, тільки в 1910-их – 1920-их роках була сформульована ідея сучасного німецького університету, а підставою для цього слугували нотатки Вільгельма фон Гумбольдта і наукові трактати Ф. Шлейермахера, Й.Г. Фихте і Г. Стеффенса, котрі були видані з приводу столітнього ювілею Берлінського університету. Самі поняття «університет Гумбольдта» чи «модель Гумбольдта» сформувалися, за твердженням Рюдигера фон Бруха та С. Палечек, не раніше 1920-х років, а може і ще пізніше. Вони найбільш інтенсивно почали розповсюджуватися в університетських колах тільки після 1945 року і набули особливої популярності на початку 1960-их років. С. Палечек стверджує, що 19-е століття не знало ніякої особливої університетської моделі В.фон Гумбольдта, хоча і визнає існування в університетському дискурсі «німецької моделі», але не бачить ніяких підстав стверджувати, що Берлінський університет коли-небудь був зразковим для інших німецьких університетів.

1.3.1. Організаційна структура Берлінського університету

З метою доказу вірогідності своїх досить категоричних тверджень С. Палечек намагається виявити істотні відмінності організаційної структури Берлінського університету від структури інших німецьких університетів. З цією метою авторка дає опис тих каналів, по котрих могла б поширюватися «Берлінська модель», і указує на можливі причини, через котрі у 20-ом сторіччі відбувається «відкриття Гумбольдта» для німецької університетскької громадськості [56, с. 10, 29–57]. Ще до появи праць Рюдігера фом Бруха, тобто на початку 20-го століття, аналізом феномена «університет В. фон Гумбольдта» займався Макс Ленц, який детально виклав історію даного питання. За його даними, Берлінський університет, як за своїм статутом, так і за своєю концепцією, викладеної в працях Ф. Шлейермахера, «повністю відтворював формат існуючих тоді німецьких університетів» [274, с. 277].

М. Ленц стверджує, що статут Берлінського університету не містив ніякої гадки про будь-яке втілення неогуманістичного університетського ідеалу чи наукового ідеалу у процесі заснування цього університету. Наприклад, перший проект §1 статуту Берлінського університету від 1816 року, у котрому були зафіксовані завдання і принципи діяльності університету, звучав так: «Оскільки університет (як і всі інші німецькі університети) має на меті надання належним чином і заздалегідь підготовленим молодим людям можливості одержання загальної і спеціальної наукової освіти (у формі лекцій і інших академічних вправ) і навчання основам їхньої подальшої діяльності у різних галузях вищої державної й церковної служби, то він (університет) мусить користатись [...] суттєвими правами німецького університету» [274, т.I с. 136]. В ухваленій тоді остаточній редакції статуту тільки слово «німецький» було вилучено з політичних міркувань за наказом міністерства у справах освіти й релігії. Таким чином, як зазначив М. Ленц, в остаточній редакції формулювання «німецькі університети» у першому варіанті було замінено на формулювання «інші університети нашої держави».

У Берлінському університеті, як і в інших німецьких університетах, існували посади штатних професорів, позаштатних професорів і приват-доцентів. Традиційна ієрархія чотирьох факультетів (теологічного, юридичного, медичного й філософського) так само збереглась у Берлінському університеті, не дивлячись на те, що Ф. Шлейермахер у своїх трактатах наполягав на занятті центрального місця у цій ієрархії саме філософським факультетом, котрий опікувався потребами всіх інших дисциплін і факультетів. Університетське самоврядування й екзаменаційний регламент були розроблені за зразком інших німецьких університетів: «Це усе відбувалося з опорою на традиції німецького університетського життя» [279, с. 183].

Берлінський університет перетворився за аналогією із сучасними німецькими університетами у субсидований із державного бюджету освітній заклад. Проти цього виступав Вільгельм фон Гумбольдт, котрий хотів зберегти традиційну систему фінансування через державні вотчини й бенефіції з метою

забезпечення певної незалежності університету від держави. Фінансування Берлінського університету здійснювалося за аналогією з реформаторськими університетами 18-ого сторіччя, Геттингенським і Галльським, а також за аналогією з університетами, розташованими в південно-західній частині Німеччини, у яких реформи відбулися на межі 1800 року. Ці університети перетворилися з фінансово незалежних корпорацій у державні установи, котрі субсидіювалися з державного бюджету, що уможливлювало довгострокове, поступове і значне збільшення обсягу університетського бюджету. М. Ленц робить висновок про те, що прусській державі, незважаючи на заснування Берлінського університету, так і не удалося стати лідером німецьких університетів: «Надії предків підняти університет Берліна над його братами, поховані назавжди: він мусить відтепер задовольнятися славою першого серед рівних» [274, с. 183]. На думку М. Ленца, цей факт намагаються не помічати через привабливість й романтичність самої прусської національної ідеї.

Якщо ж Берлінський університет мітить у собі численні риси, спільні з усіма іншими німецькими університетами, то виникає питання, у чому ж полягає його принципова відмінність від інших університетів. За даними М. Ленца, професорсько-викладацький склад Берлінського університету дійсно мав досить багато «благозвучних прізвищ». Серед них варто згадати імена таких співробітників Берлінських інститутів як Х. Вольф, Ф. Шлейермахер, Й.Г. Фіхте, а також багатьох інших «давньопрусських» професорів. Проте більшість відомих позаштатних професорів непрусських університетів, на співробітництво з якими розраховував В. фон Гумбольдт, відмовило йому в співпраці. У цілому до професорсько-викладацького складу входили винятково представники північнонімецьких регіонів, які викладали в Берліні і всі вони, за винятком одного, були протестантами. Але нові молоді професори компенсували своєю енергією свій ще не напрацьований потенціал і довгі роки плідно проробили в університеті. Це було важливим моментом у подальшому розвитку університету, проте, на думку М. Ленца, випадковою обставиною а не результатом первісного задуму.

Особливістю Берлінського університету були також зв'язок та взаємодія з академією, завдяки чому академіки мали можливість читати лекції в університеті і повідомляти студентам про результати своїх нових досліджень. Новий прусський університет був заснований у Берліні за клопотанням В. фон Гумбольдта, котре він подав у 1809 році. Його мета полягала у тому, щоб «інтегрувати Академію наук, Академію мистецтв, наукові інститути, зокрема клінічний, анатомічний і медичний [...], бібліотеку, обсерваторію, ботанічний сад, природно-історичні експонати і колекції творів мистецтва в один єдиний навчальний заклад, котрий має стати органічним цілим, у котрому кожна складова частина набуває відповідної самостійності, однак разом з іншими підрозділами бере участь у досягненні спільної кінцевої мети» [229, с. 115].

Інтеграція різних наукових установ досягла, за думкою Сільвії Палечек, ефекту синергії. На думку цієї вченої, ефект заснування залишається й дотепер не дослідженим повною мірою. Прикладом такої ненавмисної синергії слугує університет Геттінгена, в заснуванні котрого відіграв істотну роль зв'язок із уже існуючими в Геттінгені науковими установами й академією.

1.3.2. Фактор місцезнаходження як умова розквіту Берлінського університету

Фактор місцезнаходження, як стверджує С. Палечек, був вирішальним фактором у становленні й розвитку Берлінського університету. Більшість німецьких університетів того часу розташовувалася за межами великих міст і столиць, у котрих можна було б гармонійно поєднати університет з існуючими музеями, колекціями й іншими науковими установами, а також з життям та потребами самої держави. Берлін став поштовхом і зразком, як відомо, для заснування Мюнхенського університету і переконливо підтвердив протягом усього 19-ого сторіччя важливість розташування університету у великому місті.

Створення університету у великому місті викликало ще в першій половині 19-ого сторіччя скепсис, проте воно продемонструвало свої очевидні

переваги в другій половині 19-ого сторіччя: зростання кількості студентів спостерігалося в міських регіонах, що автоматично призводило до поліпшення відвідуваності університету студентами. Це пояснюється наявністю доступу до бібліотек, музеїв, колекцій у межах міста. Учені, котрі працювали у позауніверситетських закладах, могли поповнювати викладацький склад університету. Університетські клініки часто одержували субсидії з міських чи інших фондів, так що розвиток клінік міг відбуватися дуже поступально, а самі вони не страждали від нестачі пацієнтів. Жваве культурне й державне життя залучало професорів і студентів, кругозір і соціальні контакти яких значно розширилися у порівнянні з тими, хто працював в умовах середнього чи малого університетського міста.

Сприятливість розташування Берлінського університету для його подальшого розвитку підтвердилося, насамперед, у другій половині 19-ого сторіччя. Цей університет належав найпотужнішій німецькій окремій державі, котра домінувала в межах німецької імперії. У 1866 році в Пруссії нараховувалося 9 університетів, тобто половина з усіх 19 німецьких університетів. Маючи у своєму розпорядженні таке велике число університетів, Пруссія могла більш гнучко і разом із тим більш ефективно розподіляти свої ресурси. На відміну від Пруссії малі і середні німецькі держави мали серйозні труднощі фінансування університетів на рубежі 19-го і 20-го століть. Ці землі мали здебільшого у своєму розпорядженні, як, наприклад, Вюртемберг чи Баден, тільки один чи 2 університети, у котрих був представлений увесь галузевий спектр цих університетів. Експансія й диференціація дисциплін у галузі медицини і природничих наук, котра супроводжувалася безупинним удосконаленням і розширенням клінічних і інститутських приміщень, збільшувала університетські витрати аж до рубежу століть у масштабах, ще не відомих дотепер [320, с. 445-514].

Пруссія, маючи у своєму розпорядженні 9 університетів, могла визначати пріоритети на свій розсуд. Якщо, наприклад, в університеті Геттінгена стимулювалося вивчення природничонаукових дисциплін, то у

Берліні підтримку одержували філософські, філологічні й історичні предмети. Пруссія, починаючи з 1870-их років, сприяла, головним чином, розвитку Берлінського університету, котрий отримав імя Фрідріха Вільгельма. Пруські університети і Берлінський, зокрема, відвідувала велика кількість студентів. Це забезпечувало одержання значних зборів лекційних грошей, що робило ці університети привабливими для висококваліфікованих професорів. Фінансова перевага Берлінського університету й близькість до влади підвищила його значимість, особливо після того, як Берлін став столицею заснованої у 1871 році II Німецької імперії. Розташування Берлінського університету у столиці імперії створювало сприятливі умови для професорів, які мали політичні амбіції чи взагалі амбіції у галузі політики вищої школи. Розташування у столиці і сприятливі умови функціонування університету дозволили йому перетворитися у символ культурного потенціалу Німеччини і слугувати вітриною для нової німецької імперії.

1.3.3. Диференціація наукових дисциплін і академічних підрозділів у Берлінському університеті

На відміну від більш старих традиційних німецьких університетів Берлінський університет став першим, у якому природничонаукові предмети більше не були розподілені між медичним і філософським факультетами, а були приєднані до останнього. У заснованих до 1800 року університетах, у тому числі в реформаторських університетах Геттінгена і Галле, кафедри ботаніки, зоології й хімії були розміщені в першій половині 19-ого сторіччя, як правило, на медичному факультеті, частково також на державно-економічному факультеті. Математика, фізика й мінералогія були зосереджені на філософському факультеті, у той час коли фізика й мінералогія – на державно-економічному чи медичному факультетах. У недавно заснованому Берлінському університеті кафедри хімії, зоології і ботаніки були приєднані до

філософського факультету і у такий спосіб подолали «вузький кругозор медицини і згодом були приєднані до природознавства» [16, с. 77].

Цим прикладом скористались інші нові університети, засновані в 19-м сторіччі, такі як, наприклад, університет імені Людвіга Максиміліана в Мюнхені, заснований у 1826 році. Природничонаукові дисципліни були розміщені на філософському факультеті з моменту заснування цього університету. В інших німецьких університетах у період між 1830-ми і 1880-ми роками відбувався процес поступового виходу природничонаукових предметів із складу медичного чи державно-економічного факультетів і відбувалась їх інтеграція у філософський факультет. Об'єднання природничонаукових кафедр стало очевидним прогресом, тому що натуралісти могли тепер краще відстоювати свої інтереси у порівнянні з тим часом, коли вони входили до складу двох вище згаданих факультетів.

Проте ця проблема не була вирішена в довгостроковій перспективі. Філософський факультет проголошувався деякими представниками університетської науки як підрозділ університету, котрий гарантує єдність університету і є первинним місцем для проведення наукових досліджень. Критики назвали цей факультет «прикомірком для наук». На філософському факультеті був представлений строкатий гетерогенний галузевий спектр природничонаукових, філософських, філологічних і історичних дисциплін, крім того, національна економіка й у деяких випадках аграрні науки й лісівництво. Уже починаючи з 1820-их років, у декількох університетах (у Мюнхенському і Тюбінгенському) зі складу філософського факультету були знову виведені державно-економічні предмети, тобто національна економіка, сільське й лісове господарство.

У процесі диференціації гуманітарних і природничонаукових дисциплін і збільшення кількості кафедр виріс і конфліктний потенціал філософського факультету. Це виявлялося, наприклад, при призначеннях на академічні посади, в обговоренні питань відкриття нових кафедр, підчас розподілу бюджетних коштів та коштів для будівництва нових корпусів. У 1863 році у Тюбінгені за

ініціативою натуралістів і медиків та усупереч протестам з боку представників гуманітарних спеціальностей із складу філософського факультету вийшов перший природничонауковий факультет. Повторно заснований університет міста Страсбурга ужив подібних заходів у 1872 році, пізніше його прикладом скористались інші німецькі університети. Але все ж таки більшість німецьких університетів і, зокрема, прусські аж до другої половини 20-ого сторіччя частково зберігали колишню структуру університету, при котрій філософський факультет обїєднував у собі природничонаукові, філософські, історичні й національно-економічні дисципліни. У той час коли, приблизно між 1830-м і 1880-м роками, з одного боку, природничі науки зосереджувались за прикладом Берлінського університету на філософському факультеті, то, з іншого боку, процес виділення природничонаукових дисциплін із складу філософського факультету відбувався вже, починаючи із середини 1860-их років.

Ще одна особливість Берлінського університету полягала у суворому дотриманні аж до 1840-их років порядку призначення викладацького складу міністерством освіти й релігії й в обмеженні корпоративного самовизначення. Як відомо, Вільгельм фон Гумбольдт наполягав на автономії університету у внутрішніх питаннях, проте не в питаннях призначення викладачів на посаду. Ці утручання відбувалися також на етапі реорганізації інших німецьких університетів на рубежі 18-го і 19-го століть, але не так довго і не так інтенсивно. Ці призначення, котрі нав'язувалися з боку держави на кафедральні посади, забезпечили, тим не менш, приплив на кафедри свіжих кадрів і зруйнували стагнацію й сімейність у старих університетах. Вони були важливою частиною перетворень, котрі відбувалися у німецьких університетах у період між 1797-м і 1817-м роками, а іноді також аж до початку 1830-их років, у південно-західних німецьких державах (Бадені, Вюртемберзі, Баварії або Кассель-Гессені).

1.3.4. Роль Берлінського університету в реформуванні системи університетської освіти в Німеччині

Реформи університетів, котрі відбувалися на рубежі 18-го і 19-го століть, були викликані, насамперед, територіальними й політичними змінами як наслідків наполеонівських війн і відкривали шлях для реформування чи закриття університетів, котрі переживали період застою. Прийшов час здійснення неоабсолютистської політики у галузі освіти, на котру частково вплинули ідеї неогуманізма. Цю нову політику започаткувало нове покоління державних чиновників, котрі були зацікавлені у більш сучасному рівні професійної підготовки державних службовців, стимулюванні «наукової ретельності» і консолідації як старих, так і нових університетів. Ідеї неогуманізму вплинули на реформаторів, наприклад, у Бадені чи Кассель-Гессені, пізніше в Баварії, проте найменше у Вюртемберзі.

Однак основна мета державних університетів полягала в поліпшенні підготовки державних службовців. Ці реформи супроводжувалися організацією нових кафедр, зміною складу старих і деконфесіоналізацією університетів. Втручання держави призвело до ліквідації традиційних університетських привілеїв, таких як академічна юрисдикція й економічна самостійність. Університети були перетворені з автономних корпорацій у державні установи. Держава постійно здійснювала втручання в роботу органів самоврядування університетів. Так, наприклад, у баварських університетах час від часу змінювалась традиційна структура факультетів, а в Тюбінгенському університеті було відмінено статут ректорату. Проте, приблизно з 1830-го року університетам у більшості випадків удавалося відновити своє право на академічне самоврядування в процесі постійного конфлікту з міністерствами. При цьому в державах, котрі мали конституцію, університети спиралися на з боку ландтагу (земельного парламенту).

Заснування університету у Берліні варто розглядати як важливу частину заходів щодо реформування й реорганізації університетів не тільки в Пруссії, але й в інших німецьких державах на рубежі 18-го і 19-го сторіч. На основі цих, до певної міри, корінних перетворень історичний період на рубежі 18-го і 19-го

століть може розглядатися як важливий історичний етап розвитку університетів. Але, усе-таки, на думку С. Палечек, саме Геттингенський університет як найбільш реформаторський університет 18-ого сторіччя слугував зразком для реорганізації інших німецьких університетів. У період між 1790-ми 1830-ми роками в німецьких університетах широко застосовувалися наробітки, котрі йшли своїми коренями у першу третину 18-го століття.

Вартим уваги моментом у заснуванні Берлінського університету було те, що воно не припускало упровадження будь-якої радикально нової університетської концепції, а скоріше за все припускало модернізацію цього університету за аналогією з іншими вже існуючими німецькими університетами. Оскільки університет створювався з чистого аркуша, то це полегшувало упровадження нововведень, котрі уже виправдали себе в інших університетах. Крім того, удалося уникнути внутрішнього корпоративного опору по відношенню до цих нововведень. Берлінський університет, на думку С. Палечек, наслідував німецьку університетську традицію і не використовував французьку модель створення спеціальних шкіл, котра обговорювалася незадовго до заснування Берлінського університету. Університетські трактати Ф. Шлейермахера, Й. Г. Фіхте і Г. Стеффенса слугували філософським обґрунтуванням єдності наук і разом із тим збереження існуючої, успадкованої із середньовіччя, університетської організації. Філософи підтвердили свою позицію, котру вони займали в процесі обговорення університетських реформ кінця 18-го сторіччя, продемонструвавши підтримку традиційної, головним чином, науково-теоретичній форми університетського навчання.

1.3.5. Реалізація принципу зв'язку навчання з практикою

Хоча сама концепція створення університету припускала зв'язок теоретичного навчання з практикою, але вона не передбачала надання повної науково-практичної освіти. К. Менце сформулював цю ідею у такий спосіб:

«молоді люди наочно знайомляться з гарними майстрами в дії і намагаються їм наслідувати» [293, с. 15]. К. Менце обґрунтовував це тим, що теоретичне заняття значить більше, ніж засвоєння голих навичок, тому що теоретичне знання може знайти більш гнучке застосування. Крім того, практична освіта в університетах може значно збільшити тривалість терміну навчання і його вартість.

Попередньо можна зробити висновок про те, що Берлінський університет був створений за аналогією з уже існуючими більш прогресивними німецькими університетами. Проте, потрібно проведення додаткових фундаментальних досліджень шляхів і способів реалізації Берлінської університетської моделі з урахуванням специфіки її реалізації в окремих німецьких державах і корпоративних прав кожного окремого університету, котрі продовжували існувати після перетворення того чи іншого університету у державний заклад і регулювали, наприклад, призначення науковців на певні академічні посаді.

1.3.6. Канали поширення «берлінської університетської моделі»

С. Палечек уважає, що для поширення Берлінської університетської моделі, існували наступні канали: запозичення певних форм організації, тобто специфічних Берлінських статутів, структури університеттських підрозділів, форм викладання, критеріїв відбору й обрання кандидатів на академічні посади або екзаменаційного регламенту. Ці канали можна розглядати як «найбільш стійкі», тому що у даному випадку ідеться про внесення змін у характер університетсьої освіти.

1.3.6.1. Інституціоналізація університетських семінарів, інститутів і клінік.

Оскільки статут Берлінського університету в основних рисах був схожий на вже існуючі модернізовані статути німецьких університетів, тобто

«німецької університетської моделі», і не відбивав у своїх положеннях неогуманістичні університетські ідеали, то вірогідність поширення «Берлінської моделі» здається не великою. Якщо виходити з процесу заснування кафедр у ході диференціації дисциплін, то у пригоді може стати робота Маріти Баумгартен про розвиток кафедр математичних, природничонаукових, філософських, філологічних і історичних дисциплін. Данні, наведені М. Баумгартен, свідчать про те, що роль «форейтора» відгравали великі і середні, у більшості випадків прусські університети, але Берлінський університет не належав до їх числа.

За даними М. Баумгартен, у 1812 році Ф. Шлейермахер відкрив у Берліні, опираючись на свою власну університетську концепцію, найперший семінар на евангельско-теологічному факультеті. Берлін, безумовно, не був першопрохідником у впровадженні семінарів, інститутів і клінік, котре зміцнювало взаємозв'язок дослідження і навчання, а також уможливило залучення більшого числа студентів до довгострокової наукової праці. Починаючи з 1830-их років, Леопольд фон Ранці проводив у Берліні приватні історичні семінарські заняття, котрі ще не стали частиної навчальної практики в університетах, у той час як, наприклад, лабораторні заняття з фізіології почали практикуватися у Берлінському університеті уже давно [57, 363]. Ці нововведення стимулювали впровадження семінарів і заснування інститутів, але Берлінський університет не був у цьому плані новатором. Ці процеси, за даними С. Палечек, були результатом взаємодії різних німецьких університетів, професорів і державних органів управління. Ця взаємодія призвела протягом 19-ого сторіччя до повсюдного поширення й інституціоналізації семінарських і лабораторних занять у німецьких університетах.

Більшість випадків заснування природничонаукових інститутів і інститутів медичної теорії, а також перша експансія університетських клінік у німецьких університетах відбувалася в період між 1830-м і 1870-м роками. Новаторську роль у гуманітарних науках відіграли семінари, організовані з

давньої філології спочатку в Геттінгені, котрі розповсюдились по всіх німецьких університетах до кінця 1830-их років. Однак більшість семінарів з інших філологічних, філософських і історичних дисциплін, юриспруденції і суспільно-політичних наук виникла лише в останній третині 19-ого сторіччя. Відкриття семінарів, інститутів і клінік було процесом, котрий розтягся на все 19-е сторіччя. Саме федеральна німецька університетська система, плідна конкуренція між окремими державами й університетські обміни призвели до того, що протягом 19-го сторіччя у всіх німецьких університетах були засновані семінари, інститути і клініки з окремих дисциплін. Саме ці університетські підрозділи були скопійовані за межами Німеччини і використовували приклад німецьких університетів.

1.3.6.2. Особливості кадрової політики й академічної культури Берлінського університету

Берлінський університет, як стверджує С. Палечек, також не став провідником ідеї інституціоналізації професури, котра вважається одним, але не єдиним мотором успіху німецької університетської науки й реалізації принципу проведення досліджень. Берлін не був першим університетом, котрий розробив обов'язкову процедуру призначення приват-доцентів на посади. У 1800 році вже існували необхідні для цього регламентуючі положення у статутах університетів Інгольштадта, Ландсхута, Галле й Гейдельберга. Берлінські положення, котрі регламентували одержання наукового ступеня доктора наук і, насамперед, практика присвоєння цього ступеня залишалися неформалізованими аж до останньої чверті 19-ого сторіччя і не містили переліку необхідних умов для присудження наукового ступеня доктора наук, зокрема не предбачали захисту дисертаційних наукових праць, як це мало місце в інших німецьких університетах. Умови одержання наукового ступеня доктора наук у більшості німецьких університетів набули конкретики тільки у період між 1870-ми і 1880-ми роками і вимагали, перед усим, пред'явлення для

рогляду на засіданні вченої ради університету наукового трактату, спеціально написаного для одержання ступеня доктора наук. Аж до рубежу 19-го та 20-го століть, а також ще до початку 20-го сторіччя, претендент мусив був надати одну написану у відносно короткий сторк наукову працю, котрта була продовженням попередньої дисертації. Тільки на початку 20-го століття була реалізована вимога про виконання досліджень за двома різними темами.

Як уважає С. Палечек, «Берлінська модель» університету могла б поширюватися не тільки через організаційні заходи, але і через особливу нову академічну культуру Берлінського університету, орієнтовану на дослідження. Ця культура могла б сформуватися завдяки більш якісному призначенню берлінських позаштатних професорів і приват-доцентів на певні посади, а також завдяки значному внеску у розвиток науки берлінськими науковими школами. Проте для одержання більш-менш об'єктивної картини стану наукової культури в Берліні необхідно досліджувати не тільки особливості процедури призначення на посади і значимість берлінських наукових шкіл в окремих дисциплінах. Щоб уникнути поспішних і необ'єктивних оцінок необхідно використовувати при цьому відбовідні першоджерела, проте не ювілейні збірники наукових праць, ювілейну риторику і хвалебні біографії вчених, котрі містять суб'єктивні оцінки, як це відбувається дотепер.

Об'єктивність висновків про лідерство Берлінського університету заснована на загальновідомих даних про те, що Берлін ставав місцем роботи для провідних учених завдяки значним розмірам зборів лекційних грошей і завдяки кращій технічній оснащеності. Крім того, зв'язки університету з академією і позауніверситетськими науковими установами, у тому числі з багатьма інститутам імені імператора Вільгельма II, котрі існують з початку 20-ого сторіччя, цілком могли б стимулювати розвиток науки і створити особливу, орієнтовану на результат і інтереси науки університетську культуру.

Як видно із вище сказаного, сама кадрова політика призначень на посади в Берлінському університеті практично нічим не відрізнялася від кадрової політики у інших великих університетах Німеччини. За даними Маріти

Баумгартен, у 19-ом столітті великі і середні університети, котрі користалися позитивною репутацією, такі як Берлінський, Боннський і Гейдельберзький, поступово змінювали культуру призначення на посади, щоправда, більшість дрібних університетів не відставали в цьому також. На думку С. Палечек, цей факт також підтверджує важливу, але далеко не видатну й не новаторську роль Берлінського університету, хоча сама дослідниця обмовляється про відсутність об'єктивних даних про призначення на університетські посади, про внесення змін у процедуру цих призначень і про застосування для цього нових критеріїв у німецьких університетах проягом 19-ом століття.

С. Палечек посилається у своїх висновках про зміни в університетській культурі призначень на їхні зовнішні прояви, а саме: регіональне походження, місце одержання ученого ступеня кандидата чи доктора наук, а також перехід до іншого університету. Їх вона розглядає як ознаки переходу від принципу сімейності до принципу ефективності в діяльності університетів. Про ці зовнішні індикатори М. Баумгартен спромоглась зробити обґрунтовані припущення, досліджуючи зміни, котрі відбуваються в культурі призначення на академічні посаді. Досліджуючи стан справ у гуманітарних і природничонаукових дисциплінах філософського факультету, вона прийшла до висновку про те, що в період між 1850-ми і 1880-ми роками відбулися певні зміни в культурі кадрової політики: спочатку була ліквідована сімейна протекція фахівців, які походять із місцевих університетських родин. Наступним кроком була ліквідація земляцької протекції, а надалі було усунуто привілейоване призначення на університетські посади місцевого академічного підростаючого покоління [16, с. 269]

Однак зміни в кадровій політиці зовсім не означали пріоритетність інтелектуальних потенціалів, котрі мали претенденти на посаду, тому що гендерні, соціальні, конфесіональні і політичні бар'єри продовжували впливати на становлення викладацької кар'єри. Дотепер немає переконливих данних про характер нової, націленої на результативність роботи, культури призначення на посади. Не відомо, які критерії мали вирішальне значення, і яке співвідношення

вони складали один до одного. Не отримана поки ще відповідь на питання, чи використовувався критерій продуктивності дослідницької роботи, якості навчання, стану здоров'я, соціальної компетенції, культурної, політичної й конфесійної приналежності чи приналежності до певної наукової школи.

1.3.6.3. Відображення значимості, реформаторської і новаторської ролі Берлінського університету у довідковій літературі XIX-го і початку XX-го століть

Як уважає С. Палечек, про поширення «Берлінської моделі» можна судити, використовуючи даннні, отримані шляхом проведення досліджень на дискурсивному рівні. Ідеться про дослідження письмових чи друкованих джерел, котрі дозволяють судити про те, у якій мірі уявлення про сучасний університет співвідносилися з ідеями В. фон Гумбольдта, з університетськими трактатами, написаними в дусі ідей неогуманізму, і заснуванням Берлінського університету. При дослідженні дефініції поняття «університет» й описів становлення університетів у довідниках з державного права, в енциклопедичних словниках і в працях з історії університетів 19-ого сторіччя упадає в око відсутність у цих джерелах цитат із праць Вільгельма фон Гумбольдта і згадувань Берлінського університету як зразкової моделі університету (див. [75, т. 10, с. 220–225; 303, т. 5, с. 557–562]; [304, т. 19, с. 197 – 207]; [98, т. 14, с. 778–780]; [74, т. 14, с. 12]; [295, т. 17, с. 678–689]; [191, т. 8, с. 976–980]; [55, т. 16, , с. 87–90]; [286, т. 1, S. 923–928]). Довідники з державного права й енциклопедичні словники тієї епохи не містять у своєму визначенні університету виразів «єдність дослідження і навчання» або «самітність і свобода» тощо.

Фахівці з державного права зафіксували визначення трьох основних функцій університету: 1) надання студентам можливості набуття загальної освіти, 2) забеспечення науково-теоретичного характеру професійного навчання студентів, а також 3) стимулювання наукової діяльності студентів і

викладачів. Так само, як і словникові статті, довідники з державного права містять визначення основних функцій університету, як правило, виходячи із аналізу історичного розвитку німецьких університетів, але не містять описів «німецької університетської ідеї». Вюртемберзький фахівець з державного права Роберт фон Моль звів функціональне визначення університетів до наступної формули: «Необхідно здійснювати навчання загальноосвітнім дисциплінам на найвищому і найсучаснішому рівні. Головне завдання полягає не в прищеплюванні умінь і навичок виконання певних обмежених завдань, а у викладенні знань як таких на максимально високому якісному рівні [...]. Виходячи із цього, завдання університету варто визначити як проведення науково-теоретичних занять з різних професійних предметів [...]. Нарешті, третє завдання не є офіційним і не відбито в законодавстві, але перетворилося у звичку і відповідає природі університетських стосунків, припускає те, що академічний викладач працює як письменник» [301, с. 120]

Р. Моль використовує тут дуже типове і традиціне аж до другої половини 20-го сторіччя позначення професорів як «учителів», а також найменування «письменницька діяльність» для позначення дослідницької діяльності. Той факт, що Р. Моль у 1830 році, а потім і в 1869 році визначає дослідницьке завдання викладачів вищої школи наразі як їхню неофіційну діяльність, свідчить про те, що дослідницький імператив поступово все-таки починав затверджуватися. Співвідношення головних завдань університету постійно змінювалося в період між початком 19-го і початком 20-ого століття. Між 1830-ми роками і рубежем століть університет залишався місцем професійного академічного навчання, насамперед, місцем професійної підготовки важливих для держави професій юристів і теологів.

На рубежі 19-го і 20-го сторіч дослідницька функція університету вийшла на передній план. Аналіз виносок і посилань на джерела в працях фахівців з державного права, а також вивчення змісту статей в енциклопедичних словниках, котрий здійснила, наприклад, С. Палечек, виявляє відсутність посилань на Вільгельма фон Гумбольдта чи цитат з його праць. Написані в

контексті процесу заснування Берлінського університету трактати Ф. Шлейермахера, Й. Г. Фихте і Г. Стеффенса згадуються поряд з численними іншими публікаціями в першій половині 19-ого сторіччя, наприклад, працями Х. Майнерса, Р. Моля, Ф. К. Савін'ї, О.Тірша, М. Шейдлера чи Е. Раумера. Концепції, створені в дусі філософії ідеалізму, перелічуються поряд з іншими сучасними, історично обґрунтованими університетськими концепціями. Вони, на думку С. Палечек, не мали ніякої нормативної чи класичної значимості, за винятком трактату Ф. Шлейермахера.

Якщо говорити про характерну ознаку німецьких університетів, то в першу чергу варто назвати свободу викладання професорів і навчальну свободу студентів, котрі у будь-якому із європейських університетів не були такі усеосяжні. Варто також згадати також про принципово важливий і специфічний для німецьких університетів зв'язок науки і викладання. Що стосується академічної волі, то вона забезпечила привабливість німецьких університетів як місць навчання і роботи не тільки для німецьких і закордонних студентів, але й викладачів. Ф.К. Савін'ї вказував на те, що «за всіх часів німецькі вчені в першу чергу вважали за честь працювати професорами університетів» [355, т. 4, с. 270–308].

Ще одна особливість німецьких університетів була виявлена Р. Молем: «університети в Німеччині являють собою місця для випуску наукової літератури» [301, ч.2, с. 122]. Як прояв позитивних тенденцій у розвитку університетської освіти сприймається факт усвідомлення вченими доброчинної взаємодії викладацької і дослідницької діяльності: «Учитель, що одночасно бере діяльну участь у фоноутворенні науки (хоча обидва напрямку є різні), найчастіше демонструє жвавість наукового мислення, що йде на користь справі навчання [...]. І, навпаки, навчання, здійснюване з любов'ю до справи, благотворно позначається на дослідницькій роботі вчителя» [von Savigny, там же]. Ця характерна для німецьких університетів риса роботи не повинна, на думку Ф.К. Савиньї, здійснюватися за примусом, «а у відповідності до звичаїв і схильностей цеху вчених», проте у певній мірі залежить «від важливого

фактора, без якого вона не могла б існувати, а саме від стану свободи навчання, котрий ми маємо» [301, ч.2, с. 285].

Крім того, у німецьких університетах, на відміну від французьких, усі науки були об'єднані під одним дахом, що варто сприймати як безсумнівне досягнення того часу. Це досягнення, щоправда, не відповідало позиції Ф. Шлейермахера, який убачав домінуючу роль філософського факультету саме в інтеграції наукових дисциплін. Однак в учених колах звучала гостра критика їх безглуздого об'єднання у складі філософського факультету, а саморозділення філософського факультету на 2 чи 3 самостійних факультети уважався доцільним і перспективним.

Прусська університетська реформа і неогуманістична університетська ідея не згадуються в енциклопедичних словниках 19-ого і навіть початку 20-го сторіччя як докорінний перелом у розвитку університетів [83, т. 19, с. 303–308]. Замість цього тріумфальний хід раціоналізму і здійснення свободи навчання в реформаторських університетах Галле і Геттінгена інтерпретується як початковий етап у становленні сучасного німецького університету. Ще одним етапом розвитку німецьких університетів уважають закриття університетів на рубежі 18-го і 19-го століть як наслідок руйнування старої імперії і наполеонівських війн, а також перетворення університетів у державні заклади і посилене втручання держави в університетське самоврядування на початку 19-ого сторіччя. Становлення студентських корпорацій і політичне переслідування лібералізму в університетах позначаються як наступний етап розвитку університетів після 1815 року.

Як указує С. Палечек, примітно те, що у сучасній університетській історіографії ледь згадують спроби реформування університетів у 1848-м і 1849-м роках, хоча вони були досить повно відбиті в історичних оглядових статтях енциклопедичних словників другої половини 19-ого сторіччя. Заснуванню Берлінського університету не надається великого значення. Про нього згадують в одному ряді з заснуванням університетів у Бонні і Мюнхені. Довідкова література того часу містить посилання на те, що Берлінський

університет почав свій розвиток дуже скромно, але за короткий час перетворився в один із університетів, котрі найбільш інтенсивно розвиваються, тобто університет з великим числом студентів.

Сучасники не сприймали Берлінський університет якісно відмінним від інших німецьких університетів, а сприймали його як звичайний університет. Якщо вони коли-небудь, і підкреслювали факт заснування Берлінського університету, то це робилося із національно-політичних міркувань. Тобто сучасники віддавали певну данину тому фактові, що заснування Берлінського університету значно сприяло «пробудженню тієї привабливої національної ідеї, котра поширювалася в середовищі німецької молоді в 1813 році [73, с. 908]; [150, с. 535]. Берлін не згадували як зразок для німецьких і, насамперед, університетів епохи Вільгельма II. Енциклопедичні словники того часу повідомляють про «привабливість усіх німецьких університетів для самих німців і іноземців, котрі значно більше впливали на розум й умонастрій людей, аніж їхні закордонні побратими в Бельгії, Нідерландах, Скандинавії і Росії» [150, с. 797, 798, 799]; [304, с. 206].

Як наполягає С. Палечек, «Берлінська модель» не згадувалася як зразкова також в рамках обговорення реформ університетської освіти впродовж усього 19-ого сторіччя. Праці Вільгельма фон Гумбольдта, а також його діяльність не стали центральним предметом обговорення, хоча значно більший інтерес, за даними С. Палечек, викликали праці його брата Олександра фон Гумбольдта. В. Ерманн згадує у своїй бібліографії приблизно 500 публікацій, що вийшли в період між 1780–1900 роками, причому кульмінація цих дискусій приходиться на 1800-і, у 1830-і і 1840-і роки, потім знову з певною періодичністю на 1870-і / 80-і / 90-і рр.[100].

Жваве й широке обговорення університетської реформи 19-ого сторіччя відбувалося в 1830-і і 1840-і роки, тобто саме після того, як Берлінський університет вже успішно почав свою навчальну діяльність [400, с. 11−22]. Цей факт С. Палечек розглядає як ще одне підтвердженням того, що він саме і не являв собою взірцеву модель для розбудови німецьких університетів.

Незважаючи на окремі різкі висловлення на адресу університету, переважна більшість учасників публічних дискусій проблем реформування німецьких університетів дійшло згоди, що секретом успіху й особливістю німецького університету є академічна свобода і проведення науково-теоретичних занять. Під час цих дискусій частково відбувалось посилання на праці, присвячені заснуванню Берлінського університету, найчастіше на праці Ф. Шлейермахера, але все-таки цей інтерес із самого початку не мав будь-якого відношення до самої концепції нового університету.

На передньому плані знаходилися конкретні проблеми і прагматичні рішення. Так, наприклад, ішлося про шляхи удосконалювання форм університетських занять, про перевагу ахроматичної чи діалогової форми навчання, чи доцільність комбінування обох, про орієнтацію в процесі навчання на кращих чи на середніх за своїми здібностями студентів, про необхідність упровадження регламенту навчання й іспитів, про способи нарахування зарплати професорам, про об'єднання університетів, їх заснування у великих чи малих містах, про способи реалізації зв'язків університетів з повсякденним життям і населенням, про шляхи реформування університетського статуту, академічного самоврядування, про запобігання політично мотивованому втручанню держави у справи університетів.

Таким чином, як наголошує С. Палечек, праці Вільгельма фон Гумбольдта і саме заснування Берлінського університету як подія залишалися протягом певного часу поза увагою дослідників і державних діяів. Проте, за даними С. Палечек, ситуація докорінно змінилась у зв’язку з святкуванням 100-річчя заснування Берлінського університету, що знайшло своє відбиття у ювілейних промовах державних діячів. Таким чином, виникає питання: як можна пояснити той факт, що на початку 20-ого сторіччя звернулися до написаних близько 1800 року праць, присвячених створенню університету в дусі ідей неогуманізма, і створили саму ідею про зразковість «берлінської моделі» університету. Сильвія Палечек убачає кілька причин особливого інтересу до ідей В. фон Гумбольдта і «берлінської університетської моделі».

По-перше, починаючи з 1900 року, широкий доступ отримали нотатки В. фон Гумбольдта «Про внутрішню і зовнішню організацію вищих наукових установ у Берліні», котрі являли собою короткий, відкритий і незавершений текст. З одного боку, такий характер роботи не дозволяє повною мірою судити про усі деталі концепції майбутнього університету і про результати практичного втілення ідей В. фон Гумбольдта. З іншого боку, відставка Гумбольдта, котра відбулась так швидко під впливом зовнішніх обставин, у тому числі під тиском з боку реакційно і консервативно налаштованих прусських міністрів, свідчить про неможливість реалізації за такий короткий термін планів В. фон Гумбольдта щодо модернізації освіти. Навіть якщо реалізацію цих планів продовжили його послідовники, то саме цей факт знімає з В. фон Гумбольдта будь-які звинувачення в його нерішучості чи непослідовності. Як видно, зміст цих нотаток був би актуальним для ситуації, котра склалася в університетах і університетській науці на рубежі 19-го і 20-го сторіч, оскільки атмосфера в королівстві Пруссія не була реформаторською, а її характер змінився тільки в 1880-і роки.

Текст нотаток Гумбольдта узагальнено обґрунтовує теоретичне вивчення основ наук, а також сутність університету як дослідницького закладу. Цілком логічно те, що під впливом певних історичних обставин образ і організаційна структура університету були реалізовані не в 1810 році, а тільки в 1880-і роки [475, с. 303 − 361]. Саме звернення до університетської ідеї, котра відповідала духу неогуманістичної філософії, дозволило здійснити фундаментальні зміни в німецькій університетській системі на рубежі 20-ого сторіччя. Нотатки В. фон Гумбольдта виявилися співзвучними з концепцією перетворення університету в дослідницький заклад. Однак спірним є саме обґрунтування реалізації даної концепції за допомогою нібито виявленої старої історичної традиції, що нібито знайшла своє відображення ще в трактатах В. фон Гумбольдта.

По-друге, 100-літній ювілей Берлінського університету, котрий широко відзначався у 1910 році, викликав необхідність згадування в промовах і пам'ятних листах фактів, котрі підтверджують історію успіху і

цілеспрямованість формування традицій. Насамперед, роботи Берлінського приват-доцента і у подальшому професора філософії і педагогіки Едуарда Шпрангера вплинули на формування офіційної точки зору у даному питанні. На честь ювілею Берлінського університету Е. Шпрангер заново опублікував нотатки В. фон Гумбольдта заснування Берлінського університету і підігрів тим самим інтерес до неогуманистичної університетської ідеї.

Е. Шпрангер пояснював успіх Берлінського університету реалізацією основної ідеї науки в тій формі організації, що повинна і могла бути реалізована в умовах сучасної держави [395, с. 1910]. На його думку, ідея науки не прийняла б свою сучасну «форму» без політичного лібералізму, прусських реформ і єдності нації. Е. Шпрангер відзначав у своїх працях, що значний внесок Вільгельма фон Гумбольдта у розвиток Берлінського університету полягає «в реалізації ідеї вільної науки, котра існує в органічній єдності з державою. Заснування Берлінського університету є здобуток геніальної творчості, зразок і «живляча й неминуща сила»» [395, S. XLI].

Така ідеалістичне духовно-історичне уявлення про те, що ідеї є рушійними силами історичного розвитку, було позв'язано із розглядом історичного розвитку німецької держави в рамках офіційної німецької ідеології. Цей розвиток трактувався виключно як «пруссько-центричний», тобто сфальцьований саме на існуванні прусської держави як рушійної сили німецького успіху. Відповідно до такого підходу саме прусська держава слугувала взірцевим втіленням ідеї німецької державності. Неогуманістична ідея університету розглядалася відтепер як керівна ідея німецького університетської освіти. Вона знаходила своє джерело у факті заснування Берлінського університету прусською державою, котра виконувала, таким чином, свою національну і ліберальну місію й створила істинно німецький університет.

По-третє, ці погляди підкріплювалися посиленим поширенням неоідеалістичних філософських ідей на рубежі століть, насамперед, у гуманітарних науках і культурознавстві. Звертання до університетських праць,

котрі пропагують неогуманістичні ідеї, і поширення після 1900 року неоідеалістичного світогляду супроводжувалися зростанням значимості гуманітарних наук і, насамперед, тих гуманітарних наук, котрі формували нову національну ідентичність (наприклад, етнографія, германістика і соціологія). Неогуманістична університетська ідея підтверджувала ідею про елітарність німецької нації і зміцнювала претензії професорів гуманітарних наук на заняття у світовій науці керівних позицій. Ця наука відновила свій соціальний престиж за рахунок формування нового прошарку керівників, що дозволило гуманітарним наукам уникнути втрати іміджу через стрімкий розвиток природознавства і техніки в останній чверті 19-ого сторіччя.

По-четверте, постійне згадування і цитування університетських праць, написаних у дусі неогуманізму, на початку 20-століття давали можливість обґрунтувати причини успіху і світового значення німецької науки, спираючи на основну ідеалістичну університетську ідею. Організаційні, фінансові, соціальні і політичні умови навчання в університеті відійшли на задній план. Ця точка зору сформувалася в університетській історіографії 20-го століття, зокрема, у роботах, що вийшли в період між 1910-ми і 1960-ми роками про «суть» чи про «образ німецького університету». Саме такими заголовками чи підзаголовками майоріли публікації того часу. Ці дослідження пропагували ідеал «університету Гумбольдта», спираючись на його неогуманістичні університетські трактати . Авторами цих праць були, як правило, не історики, а політично активні вчені-гуманітарії і вчені-політики, такі, наприклад, як педагог і філософ Едуард Шпрангер, сходознавець і прусський міністр у справах освіти та релігії Карл Генріх Беккер чи соціологи Рене Кеніг і Хельмут Шелскі. Їхні дослідження дотепер служать тим матеріалом, котрий зберігає генеральну лінію інтерпретації загальних положень і спеціальних досліджень, здійснюваних у галузі університетської історії.

Інтерес вищезгаданих авторів до університетської історії варто поянювати актуальною метою застосування цієї теорії в політиці, котра здійснюється у галузі вищої школи, і пояснює, як зазначає С. Палечек, певну

заангажованість політиків. Дотепер ці праці не викликають значного інтересу на відміну від досліджень, котрі відбивають актуальні університетські дискусії, проте їх цитують як фундаментальні історіографічні праці. Ці роботи пропагували винахід «університет Гумбольдта», хоча окремі соціально-історичні дослідження (наприклад, роботи М. Різі, К. Бокк, Д. Кобба, Г.Шубрінга, П.Р. Тернера, Г. Моро і М. Баумгартен) указують на те, що в 19-ом столітті реальності університету не мали багато спільного з неогуманістичною університетською ідеєю. Крім того, є численні факти, котрі підтверджують те, що ці ідеї (щонайменше, до 1890-их років) не були спочатку тими, котрими керувалися політики у галузі вищої школи, міністерства чи студенти. Багато фактів свідчать про те, що прихильність університетських професорів неогуманістичним ідеалам скоріше викликана їх гімназичною, а не університетською освітньою соціалізацією.

По-п'яте, як стверджує С.Палечек, топос університету Гумбольдта відіграв важливу роль у формуванні менталітету німецької університетської освіти, тому що ця традиція багаторазово репродукувалася в послідовній змінюваності фаз її сприйняття протягом 20-ого сторіччя і здобувала усе більшу акцептацію. У мінливих політичних умовах функціонування сфери вищої освіти вихоплювалися різні аспекти неогуманістичної університетської ідеї і монтувалися в новий контекст її застосування.

У кінцевому рахунку, сформувався новий університетський ідеал, котрий був наділений старим ім'ям і був узаконений традицією. У якості вічної неогуманістичної університетської ідеї цей ідеал служив тлом, на котрому розверталися актуальні університетські дискусії. Він дозволяв узаконити актуальний стан вищої освіти чи обґрунтовував необхідність проведення реформ. Тривалий період часу, котрий почався в 1810-м р. і продовжується дотепер, представляється як безупинний поступальний розвиток. Він охопив етапи проведення різноманітних перетворень, котрі мали місце в німецьких університетах у 19-ом і 20-ом століттях. Проте дискусія про місце університетів у житті Німеччини стала можлива тільки в 20-м столітті на

великому віддаленні від тих подій і тільки в опосередкованому вигляді через звертання до ідей початку 19-ого сторіччя і до завжди зрозумілого ідеалу Гумбольдта, котрий не утратив своєї актуальності до сьогоднішнього дня.

1.4. Джерела сучасної німецької дидактики вищої школи

У контексті реформування вищої школи «дидактику вищої школи» як сферу діяльності, а також учасників дискусій, котрі відбуваються у цій сфері, можна дорікнути у відсутності історичної свідомості. Ідеться про недостатнє переосмислення недавньої історії реформування вищої школи, котра почалася у 1945 р.[285, с.1]. Варто також згадати про зневажливе ставлення дидактики до своєї попередниці, «педагогіки вищої школи», котра існувала у 1899–1934 рр. [198, с. 1, 8, 10, 12]. Рідко спостерігаються посилання на класичну, тобто гумбольдтівську концепцію, на базі котрої відбулось заснування нового німецького університету в Берліні на початку 19 століття [285]. Проте спроба осмислення цих етапів історії становлення дидактики вищої школи не припускає занурення у глиб історії й обмежується діяльністю інтелектуальних батьків Берлінського університету. Це має історичні і прагматичні причини: з історичної точки зору Й. Г. Фіхте, Ф.В. Шеллінг, В. фон Гумбольдт, Ф. Шлейермахер і Г. Стеффенс є класиками в традиції міркувань про університет, на котрі посилаються під час нинішніх дискусій про реформування сфери вищої освіти.

Як родоначальники дидактики вищої школи вони заслуговують звертання до їхніх праць тоді, коли основним критерієм концепції в галузі дидактики вищої школи (у порівнянні з іншими висловленнями про проблеми вищої освіти) називають наступний критерій. З одного боку, вони охопили у своїх міркуваннях усе поле напруги «наука – практика – особистість». З іншого боку, вони не тільки не сформулювали преамбулу концепції вищої освіти, котра містить сформульовану мету викладання і навчання, але і не вказали на принципи вибору і відбору навчального матеріалу, методів викладання і

соціальних форм навчання, не проаналізували умови їхньої реалізації. Проте, класики установили між цими компонентами навчального процесу консистентний взаємозв'язок. У всякому разі, вони створили відносно повний і комплексний проект у рамках методики вищої школи, викладений ними вже в установчих документах Берлінського університету. Таким чином, вони випередили представників «педагогіки вищої школи» (1890 – 1934 р.) [198, с.15, 21], що, варто визнати, і першими займалися упровадженням методчиних ідей.

Як зазначає Й. Вільдт, жодна святкова риторика, котра звеличує ідею німецького університету, не обходиться без посилання на інтеграцію дослідження в університет, котра у свою чергу пов'язана з ім'ям Вільгельма фон Гумбольдта. Зв'язок дослідження і навчання відіграв у розвитку вищої школи Німеччини у 19-му столітті вирішальну роль і став «експортним шлягером» німецького університету. В ході сьогоднішніх дебатів про результати і перспективи Болонського процесу «на позиції викочується випробуване риторичне знаряддя» [453, с.43]. Навіть якщо, за твердженням У. Шіманка [364], «гумбольдтіанці» обурюються з приводу приношення в жертву «болоньцям» ідеї «набуття освіти через науку» в угоду економічним міркуванням. Проте, як зазначив У. Шіманк, склалось враження, що ніхто при цьому не усвідомлює той факт, що В. фон Гумбольдт бачив головне завдання не просто у здійсненні навчання за допомогою дослідження. Поняття «спільнота викладачів і студентів», на думку Й. Вільдта, цілком відповідало актуальній тоді концепції «дидактики вищої школи», про актуальність модернізації котрої ідеться в сьогоднішніх дебатах. Відповідно до цієї концепції «наука буде постійно зіштовхуватися з не до кінця вирішеними проблемами» [453, с. 44], тобто вона постійно знаходиться в стані незавершеності своїх досліджень, у котрих беруть участь як викладачі, так і студенти, виконуючи в ньому різні функції.

Набуття студентами освіти через їхню їхньої активну участь в науковому процесі в дусі концепції «навчання, котре досліджує,», що знайшла

відображення в новій дидактиці вищої школи, відповідає, на думку И. Вільдта, гумбольдтівській традиції університетської реформи.

Опонентами, з якими класики із самого початку вели дуже інтенсивні суперечки, були два типи університету. Першим був університет, у котрому ідея взаємозв'язку навчання з практикою була перетворена в абсолют, а сам він був задуманий і функціонував як «академічний рудник» (порівн. [362, с. 36]), поставляючи державі радників, наділених необхідними йому знаннями і виконавськими навичками. Іншим опонентом був такий університет, у якому дисципліни, що давно відокремилися одна від одної і від суспільної практики, передавали за традицією накопичене ними знання. Вони робили це «утилітарно» і/чи «схоластично» («по-школярськи», говорячи сучасною мовою) (порівн. [361, с.19]; порівн. [362, с. 20 − 45]).

При всіх наявних у них розходженнях проекти університетських реформ поєднувало визнання того, що для університетів, як зазначив В. фон Гумбольт, «основним пріоритетом залишається наука» (див.[229, с. 377]). При цьому в основі ідеалістичної концепції науки лежить принцип відкритого, ніколи не завершеного пошуку істини. Ця ознака, на думку Ф. Шлейерахера, притаманна не тільки дослідницькій діяльності, але і викладанню («єдність дослідження і навчання») і навчанню у виші («навчання через дослідження») (порівн. [229, 378]; [365, с.276]).

У пізнанні загального в його складових (і їхніх взаємозв'язках) саме полягає єдність науки. Такому пізнанню сприяє філософія як теорія пізнання, котра пронизує всі окремі науки, і разом з тим як сутність учіння і навчання (порівн. [365; с. 231, 240]). Ця здатність здобувається наукою в тому випадку, якщо вона почуває себе вільної від узяття зобов'язань приношення практичної користі і від зовнішнього примусу. У гарантії такої свободи полягає головне завдання держави, котра позиціонує себе як цивілізована держава. Саме в такому вигляді, тобто, не маючи додаткового зобовязання, університетська наука формує середовище, у котрому індивідуум може набути освіту в процесі індивідуального пізнання світу (порівн. [229, с. 235]). У такому середовищі

відбувається цілісний розвиток особистості і набуття моральної автономії, необхідної і соціально вагомої для практичної діяльності.

Саме в цьому і полягає практична значимість навчання, котре готує студентів до майбутньої професійної діяльності і державної служби. Ці види діяльності, будучи зовні відносно невизначеними, у свою чергу жадають від молодих фахівців набуття здатності діяти автономно. На думк Й.Г. Фіхте, те, що робить специфічні знання і виконавські навички незамінними, може бути придбане на другому, практичному, етапі набуття освіти у вигляді кваліфікації майстра (див. [113], [145], [155]).

Загальною формою такого навчання і учіння є заняття наукою, котре здійснюється як комунікація в академічному середовищі, як зразок і відображення соціального середовища (див. [161, с. 42].; [312, с. 28]). Доповідь (як генетичний розвиток) (порівн. [365, с. 251]) і дискусії (у консерваторіях і семінаріях) (порівн. [113, с. 132]) є лише особливими формами чи ритуалами цієї комунікації, але не інструментами дидактичного керування навчальним процесом. «Школа» не сумісна з постулатом про навчальну волю студентів.

У рамках даної концепції головне завдання будь-якої теорії дидактики вищої школи полягає з точки зору структури навчання в забезпеченні консистентного взаємозв'язку між трьома полюсами (між персональною освітою, участю в науковому дослідженні, придатності до практичної суспільної діяльності). Дидактика повинна забезпечити відповідність поставлених цілей способу їхнього досягнення, забезпечення зв'язку між «дидактикою і методикою». Всі складові частини дидактики, за гуманістичною концепцією освіти, мусить пронизувати «гуманізм», котрий являє собою те, чого не вистачає людині, у тому числі тієї, яка набуває свою освіту. У зміст поняття «освіта» входить самостійність, свобода, а також цілісне розуміння світу індивідуумом, усебічний розвиток індивідуальних сил, здатність до міркування.

З іншого боку, тільки той індивідуум відповідає цим вимогам, який критично переосмислює ці ідеї і застосовує їх у сучасних умовах (порівн. [313,

с. 304]) . Ці ідеї, що майже без змін збереглися в академічних традиціях і зафіксовані в первісному змісті (культури, історії), можуть цілковито застосовуватись в ідеології. Вона приховує деякі реальності, котрі змінюються або змінились, виводить їх частково з-під критики, але легітимізує застарілі привілеї і звички, на що переконливо і чітко вказують Г. Шелскі [362], більш критично Ю. Хабермас [162] і В. Ніч [313].

В цих критичних зауваженнях ідеться про відставання Німеччини від передових держав того часу. Це відставання відбивалось у низькому економічному розвитку, низькому рівні розвитку науки взагалі й емпіричних наук зокрема. Філософи-гуманісти розглядають цивільне суспільство як передумову для зосередження наукової діяльності в університетах [313, с.7]. Вони повідомляють про відлік часу корінних змін, котрі створюють передумови для надії на краще майбутнє, створення нового укладу життя і формування нових соціальних форм (порівн. [362, с.122]). Рішення проблеми зв'язку між теоретичним навчанням і практичною діяльністю стало можливим, оскільки професії, обрані випускниками вишів, (ідеться переважно про професії державних службовців) допускали «гру положень». Навички такої гри були функціонально більш важливими для майбутніх фахівців, аніж спеціальні знання, вони відповідали розумовим і академічним здібностям випускників вишів, робили їх здатними відповідально виконувати поставлене перед ними завдання (порівн. [313, с. 305]).

Принцип «освіта через науку» базується на ідеї про те, що наука являє собою єдине ціле («у дусі ідеї енциклопедизму») і учений проникає в неї за допомогою філософії (порівн. [365, с. 239]). Ця ідея ґрунтувалося на відсутності диференціації галузей знання. Віра в пошук істини, здатність студентів до навчання і до саморегулюції була значної, і обгрунтовувалась більшою мірою нормативно, аніж емпірично.

Таким чином, сучасні німецькі концепції філософії освіти позначили «найважливіші місця зламу». За думкою Г. Шелскі, В. Ніча і Ю. Габермаса ці місця знаходяться не тільки в зростаючій напрузі, котра виникає в їхньому

розумінні в контексті вищої освіти через історичні зміни. Ідеться про посилення диференціації, розділення праці, спеціалізацію й експансію наук (особливо емпіричних), зростання чисельності студентів і неоднорідність студентського контингенту. Проте такі місця зламу спостерігаються у самих концепціях розвитку освіти.

З одного боку, «нефілософські» види дослідницької діяльності, спрямовані на одержання даних, проведення спостережень і експериментів, наявність необхідних для цього структурних підрозділів – усе це мусило мусили стати передумовою успішності нового типу університету в процесі реалізації єдності дослідження і навчання у відповідності до університетської концепції Ф. Шлейермахера. Усі ці компонети мали радикально змінити «місця набуття наукової філософської освіти», тим більше що соціально-економічний попит на емпіричні науки і можливості їхнього застосування збільшувалися (див. [313, с. 39], [465]) і призвели до становлення сучасного інститутського університету, великого наукового підприємства.

У процесі історичного розвитку перемогла концепція «єдності дослідження і навчання» (див. [405, с. 8]). Навколо цієї концепції відбуваються суперечки щодо того, якою мірою вона втілила в собі ідеї В. фон Гумбольдта і якою мірою її варто вважати «схоластичною». З іншого боку, проблема знань, пропонованих окремими науками, викладена в працях цих філософів-гуманістів суперечливо й у цілому недостатньо повно. Вони недостатньо міркували про практичні труднощів викладання і вивчення університетських дисциплін (за аналогією із сучасною «критичною» дидактикою вищої школи).

Зневажливе ставлення до цієї проблеми є, на думку М. Шелера [360, с.496), причиною більш пізньої зміни ставлення до персональної і фахової освіти. Нарешті, негативна і підтримувана всіма сучасниками оцінка студентства, висловлена Ф. Шіллером, котре, на його думку, навчається заради майбутнього заробітку, повинна була викликати реакційне чи неоднозначне ставлення до студентства, склад якого радикально змінився з плином часу

Розділ 2. Культурний розрив з університетською концепцією Гумбольдта в 19-му ст. і на початку 20 вв.

Основні принципи ідеалістичної неогуманістичної університетської концепції були представлені у попередніх розділах з викладом їх нормативних вимог і в їх ідеальних взаємозв'язках. Виникає питання про спосіб відбиття цих принципів на сучасній суспільній, державній і університетській реальності, про вплив з боку державних, наукових, суспільних й університетських тенденцій розвитку на інтерпретацію і реалізацію ідеалів В. фон Гумбольдта. Як було відзначено вище, Берлінський університет у 1809/1810-і роки не тільки виступив проти ідей корисності й утилітаризму, але і протиставив себе старим університетам. Правда, заснування Берлінського університету спочатку не передбачало реформування існуючих університетів, прихильників старих традицій. З цієї причини ніхто і не висував до них вимог негайної реалізації норм, що знайшли своє практичне втілення в університеті В. фон Гумбольдта. Згодом реалізація ідеалів В. фон Гумбольдта була сприйнята старими університетами як заклик до реформування, а неогуманістична університетська концепція, таким чином, виявилася зразком для наслідування і послужила стимулом для реформування всієї системи вищої освіти німецьких держав. Заснування В. фон Гумбольдтом Берлінського університету стало згодом як ідейним, так і структурним зразком для наслідування для всіх німецьких університетів і сприяло, таким чином, відновленню цих університетів.

Проте, фактичне втілення ідей В. фон Гумбольдта в Німеччині вже загальмувалося вже на початку 19-го століття. Проте його ідеї продовжують знаходити своїх прихильників у сучасній системі університетської освіти Німеччини, а про прихильність традиціям В. фон Гумбольдта досить часто лунають голосні заяви, наприклад, під час офіційних заходів, однак, на практиці ідеалістичні неогуманистичні концепції часто наповнювалися майже протилежними змістом і значенням на тлі процессів, котрі відбувались у

суспільстві, політиці і науці. Т. Ельвейн називає, зокрема, два прояви розриву з ідеалами Гумбольдта, перший з який стосується концепції загальної освіти, інший – концепції науки як такої [97, с. 115]. Університет В. фон Гумбольдта нагадує Ю. Міттельштрассу птаха Фенікс, який відродився з попелу старих університетів і тому є міфом із самого початку і до кінця [298, с. 82].

Гумбольдтівська університетська реформа і подальші перетворення у галузі освіти, котрі були викликані, насамперед, суспільними процесами і процесами, котрі відбувалися у самій науці, здійснюють ще сьогодні значний, з культурологічної і структурної точки зору, вплив на німецьку вищу освіту і тому заслуговують докладного опису в наступних розділах. Культурне удосконалення неогуманістичних истических ідей в університетах Німеччини протягом 19-го сторіччя подається, виходячи із історичного впливу на культуру, структуру, становлення і функції сучасного німецької вищої освіти, а також на характер її стосунків з державою, суспільством, освітою, економічною і науковою системою.

2.1 Загальний стан німецьких університетів у 19-м столітті

Нео-гуманістична університетська реформа зберегла, тим не менш, традиційні ідеї і традиції у рамках освітньої і наукової концепції і ролі держави, з одного боку. З іншого боку, дослідження було сприйнято державою як новий елемент діяльності університету. У той же час наука звільнялася від релігійних догм для пошуку істини, а держава проголошувалася хоронителем університетської волі. Інновація у сфері проведення досліджень уплинула на зміну освітньої концепції і роль держави.

На тлі одночасних суспільних, економічних, наукових і університетських перетворень модель німецького університету розвивалася протягом усього 19-го століття. У цілому продовжували існувати багато традиційних університетських структур, хоча до них додавалися нові елементи. Як зазначив Д. Фаллон, завдяки новаторським за своєю суттю результатам

дослідження, котрі були отримані у період розквіту німецького університету в 19-м столітті, модель німецького університетуіз закладеними в ньому фундаментальними принципами свободи і єдності дослідження і навчання була визнана у всесвітньому масштабі [109, с. 51].

Німецькій університетській моделі того часу були притамнанні такі ознаки:

- незаперечна перевага університетів у галузі вищої школи;
- державне фінансування;
- висока репутація у німецькому суспільстві;
- автономія науки, котра не поширювалася на політику призначення на посади;
- зростання статусу наукового дослідження як наслідок реадізації гумбольдтівського принципу єдності і свободи дослідження і навчання;
- посилення предметної спеціалізація;
- структура університету, котра припускає формальне функціонування традиційних чотирьох факультетів і охоплює усі спеціальності, котрі не мали прикладного характеру;
- лідируюче положення ординарних професорів у діяльності університетів, котрі втілювали в собі певну спеціальність;
- іспит на атестат зрілості як передумова зарахування до вишу, складання державного іспиту чи одержання ступеня доктора наук як варіанти завершення університетської освіти і університетських дипломів;
- свобода викладання і учіння;
- наукова базова підготовка студентів;
- прозорість окремих наук, університетів і спеціальностей [97, с. 122, 227].

Модель німецького університету 19-го сторіччя поєднувала в собі наявність особливої університетської культури і структури, традиційних та інновацій університетських складових, а також елементів, котрі були інтегровані в існуючу університетську реальність без будь-яких проблем.

Як було уже відзначене вище, велика кількість цих елементів збереглася

аж до сьогоднішнього часу і прямо чи непрямо впливає на формування системи вищої освіти Німеччини з властивою для неї структурою і культурою. У решті решт, варто визнати, що спроба створення моделі університету, котра могла б цілком відповідати гумбольдтівській університетські ідеї зазнала невдачі [359]. Його концепція була частково чи цілком заново переосмислена у ході суспільного, наукового й університетського розвитку Німеччини, тому не знайшли практичного застосування ідеалістичні уявлення про організацію діяльніості університету.

Проте, на думку М. Енгельс, гумбольдтівська університетська концепція з її основними ідеями свободиі єдності дослідження і навчання, автономії, відсутності сформульованої кінцевої мети наукової діяльності і вимогою прояву ініціативи з боку науковців зберегла свою привабливість до сьогоднішнього дня (див. [99, с. 26- 321].

2.2. Початок структурних проблем німецького університету

Починаючи з 1880 року, стрибкоподібно зросла кількість студентів, що не супроводжувалось пропорційним зростанням числа ординарних професорів. Якщо в 1880-м році нараховувалося приблизно 21 000 студентів, котрі навчалися в приблизно 25 німецьких вищих навчальних закладах, то в 1906-м році нараховувалося 50 000 студентів, котрі навчалися в тому числі й на філософському, юридичному і медичному факультетах близько 30 університетів і 15 Технічних інститутів [97, с. 133]. Такі зміни були викликані ростом чисельності випускників гімназій, збільшенням можливостей кар'єрного росту для випускників університетів і підвищенням життєвого рівня населення.

Романтичний ідеал Ф. Шлейермахера, відповідно до котрого особистість ординарного професора втілювала в собі весь інтелектуальний авторитет університету, абсолютно не відповідав такому розвитку подій. Замість збільшення числа ординарних професорів, як це відбувалося дотепер у ході

виникнення нових наукових дисциплін, ставка була зроблена на більш широке залучення до викладацької діяльності позаштатних професорів, приват-доцентів й інших викладачів. Унаслідок цього кількість позаштатних викладачів перевершувала кількість штатних[99, с. 133].

Численні позаштатні викладачі повинні були, як правило, протягом багатьох років (у тому числі десятиліть), а часто абсолютно марно очікувати появи вакантних посад ординарних професорів на певних кафедрах. Протягом цього терміну очікування вони здійснювали істотний внесок у розвиток теорії і практики викладання і вели плідну дослідницьку роботу, але основний свій заробіток вони одержували за рамками університетської діяльності [99, с. 136].

Довгий час адміністрація університетів ігнорувала необхідність вирішення цієї проблеми, оскільки вживання адекватних заходів означало виділення додаткових коштів. Ординарні професори не стали виявляти ініціативу для подолання цих структурних проблем, оскільки вони прагнули до збереження своїх привілеїв, у тому числі до збереження своїх високих зарплат і дотацій від монарха. Згодом цей конфлікт навколо організаційних привілеїв, виділення коштів і рівноправності в межах німецького університету удалося перебороти. Поряд з розвитком науки, котрий відкидав простий принцип призначення на професорську посаду у певній галузі, криза університетів відкинула у часі вирішення кадровіих проблем. Ця криза була викликана через зростаюче чисельності студентів, наслідки котрої дали про себе знати у 60-і роки 20-го сторіччя [99, с. 134], [109, с. 48].

Унаслідок відокремлення наук і росту кількості студентів відбулися також значні зовнішні зміни в університетах. Якщо ще на початку 19-го століття частина навчальних заходів проводилася в приміщеннях головних університетських корпусів, частково в будинках професорів, то до кінця 19 століття в університетських корпусах зросла кількість приміщень, котрі були призначені для інститутів з науковими співробітниками, фізичними і хімічними лабораторіями, кабінетами для професорів. Усе більше число ординарних професорів працювало за своїми індивідуальними програмами поряд з

ординарними професорами, котрі були керівниками університетських підприємств в буквальному значенні цього слова. Паралельно відбувалося поступове збільшення кількості співробітників, наприклад, санітарів у медичних закладах, викладачів іноземних мов, персоналу для бібліотек. Таким чином штатні професори опинилися перед зовсім новими завданнями у сфері керування персоналом [97, с. 135].

Проте, нова університетська організаційна структура і надалі залишалася пристосованої до умов існування старого університету ординарних професорів. Таким чином, структура самоврядування в університетах не змінилася всупереч збільшенню кількості ординарних професорів, пов'язаного з появою нових наукових дисциплін. Наприкінці 19-го століття тимчасово необхідні, високі витрати на проведення дослідження, збільшення кількості позауніверситетських науково-дослідних інститутів і ріст чисельності студентів призвели до поступового, структурного розділу дослідження і навчання в університеті як основних форм його діяльності. Не кожен студент міг брати участь у роботі лабораторій і семінарів професорів. Лекції як навчальний захід, котрі були доступні принципово для всіх студентів, набували усе більшого значення.

Посилення позицій природознавства супроводжувалося особливим акцентуванням свободи постановки мети в університетській дослідницькій діяльності університету. Це загострювало відносини з представниками промислових кіл, котрі наполягали на прикладній орієнтації викладання. Це призвело, зокрема, до переміщення прикладного дослідження у позауніверситетські науково-дослідні інститути й у промисловість.

Університети стали до кінця 19-го століття ще більш застиглими структурами, котрі чинять суттєвий опір назрілим реформам. За твердженням М. Шенбаума, німецький університет став настільки консервативний на рубежі 19-го і 20-го століть, що зміни, котрі відбулися в часи Веймарской республіки і Третього Рейха, мали тимчасове значення: «By the end of the nineteenth century, the German university had become a very conservative institution – in fact,

conservative enough to survive Bismarck, William II, and Hitler, attenuated but largely intact». («До кінця дев'ятнадцятого сторіччя німецькі університети стали дуже консервативними закладами, фактично навіть більш консервативними, тому що пережили правління Бісмарка, Вільгельма II і Гітлера, були ослаблені, але зберегли свою цілісність».) [379, с. 7]. Опис періоду розвитку університетів з кінця 19 сторіччя до Другої світової війни не порушені в даній роботі, тому що в цей період у системі вищої освіти не відбулося будь-яких глибинних змін.

2.3. Вплив гумбольдтівської моделі університетської реформи на становлення структури університетів

У процесі нео-гуманістичного за духом реформування університетів, з одного боку, були збережені традиційні структури, з іншого боку, були реалізовані структурні інновації. Збереження традиційних університетських структур стосується, наприклад, державного фінансування, структури університетів, факультетів і кафедр, університетського самоврядування. Структурні інновації були здійснені, наприклад, у сфері зарахування абітурієнтів до навчання університету, у структурі навчального процесу, а також у визначенні статусу професорів.

Самий В. фон Гумбольдт був зацікавлений меншою мірою в детальній розробці організаційних деталей діяльності університету, але більшою мірою в реалізації своєї базової ідейної концепції, котра припускала заняття професорських посад найбільш талановитими вченими того часу. Він уважав, що організаційні завдання виконуватимуться самі по собі при наявності здатних і гідних людей. Після відходу В. фон Гумбольдта у відставку Ф. Шлейермахер узяв на себе завдання організаційного оформлення нового університету [228, с. 34].

Запропонована ним організаційна структура університету як державної установи припускала упровадження випускного державного іспиту, поділ

університету на факультети, а також широке самоврядування професорів. Ця ідея Ф. Шлейермахера була здійснена як у Берлінському університеті, так і у схожій формі в інших німецьких університетах [97, с. 113]. Правда, характерні для старих університетів структурні риси і форми збереглися в сучасних університетах.

Університети залишилися таким чином, як це було закріплено в законі від 1794 року, державними установами. Ф. Шлейермахер зберіг також традиційний поділ середньовічних університетів на 4 факультети (філософський, юридичний, медичний і теологічний) у стінах нового університету. Окремі факультети складалися з різних інститутів і семінарів, котрими керували ординарні професори, тобто штатні професори-завідувачі кафедрами, які здійснювали повний контроль над своїм інститутом і відповідно семінаром. На чолі університету стояв ректор, який обирався членами факультету як «primus inter pares» (перший серед рівних) на певний строк служби.

Для ухвалення академічних рішень, таких як видача університетських дипломів, був передбачений сенат, котрий складався з ординарних професорів. Всі ординарні професора безпосередньо брали участь в уныверситетському самоврядуванні [109, с. 33]. У 19-му столітті самоврядування продовжувало відігравати значну роль в університетській діяльності професорів. Відтепер ординарні професора представляли тільки науку, «зокрема кожний окремо в рамках своєї спеціальності» [97, с. 114]. Ординарний професор як завідувач кафедрою зосередив у собі весь інтелектуальний авторитет, котрий дозволяв запобігти розбіжностей між викладачами з питань викладання певного предмета в стінах університету [97, с. 121].

Варто визнати, що німецькі професори мали в 19-м столітті привілейоване положення. Соціальний статус ординарних професорів визначався їхньою приналежністю до верхнього шару суспільства. Ця приналежність була тісно взаємозалежна зі становим характером освіти і визнанням автономії культури в німецькому суспільстві. Іншою важливою передумовою було незначне число професорів. Дослідницька діяльність

набувала в 19-м столітті усе більшого значення, що викликало появу ще одного критерію для оцінювання авторитету професорів, і разом з тим одночасно і його університету. Цим критерієм стала наукова ефективність.

Студенти одержали значну свободу вибору місця навчання в результаті впровадження іспиту на атестат зрілості як критерія зарахування в один із прусських університетів. Це стимулювало мобільнысть студентства у старій німецькій університетській системі. Перехід із одного університету в іншій не супроводжувався утратою вже отриманих оцінок чи складною процедурою зарахування. Завдяки свободі викладання і свободі учіння, котру пропагував у свій час В фон Гумбольдт, студенти користалися, крім того, значною свободою вибору курсів навчання: на противагу класичному університету більше не існував фіксований навчальний план навчання студента. Замість нього був упроваджений план, котрий відбиває дослідницькі інтереси професорів і студентів.

В університеті як центрі свободної наукової діяльності, інтенсивної самоосвіти і дослідження не було передбачено складання заліків чи семестрових іспитів. Не було передбачено досягнення кінцевої мети університетського навчання, тому що воно сприймалися в концепціїї В. фон Гумбольдта як форма існування або співіснування студентів і професорів, а не як навчання, спрямоване на одержання певної професійної кваліфікації. Термін навчання в університет був необмежений, тому студенти могли закінчити навчання складанням державного іспиту чи одержанням ученого ступеня доктора наук як першого академічного диплома.

Студенти могли скористатися освітньою пропозицією університету по-різному: вони мали право присвячувати свій навчальний час меншою мірою власній освіті й більшою мірою соціальному життю, тобто брати участь у роботі різних студентських об'єднань. Інші студенти інтенсивно займалися науковою працею в тісному контакті зі своїми професорами (див.[72, с. 233], [202, с. 102]). Університет дозволяв у такий спосіб домогтися видатних успіхів у занятті наукою, але не змушував займатися тією чи іншою діяльністю. Хоча

університет не був елітною установою в тому сенсі, котрий припускає досягнення найвищих результатів, кожен випускник залишав університет з «нормативним надлишком кваліфікації» [97, с. 137].

У незалежності від матеріального становища студента навчання гарантувало йому як випускнику приналежність до найвищого стану суспільства. Тому для більшості студентів навчання сприяло соціальному успіху на противагу неогуманістичним основним ідеям, згідно котрим основним завданням випускника переважно було здійснення наукової діяльності самої по собі без конкретизації кінцевої мети. Тому більшість студентів прагнула все-таки отримати професію лікаря, вчителя чи юриста за межами університету (див.[97, с. 23], [99, с. 143]).

Подальше кар’єра випускників визначалась результатом складання державного іспиту як передумови для заняття відповідної посади і для підтвердження отриманої кваліфікації, котра гарантує випускнику досягнення успіху в кар'єрі вчителя гімназії, юриста, теолога, медика чи державного службовця. Державний іспит гарантував, з одного боку, відносно чітку професійну орієнтацію студентів, з іншого боку, припускав оволодіння професійно орієнтованими спеціальними знаннями протягом додаткового періоду часу за межами університету [25, с. 50].

У німецьких університетах 19-го століття як учені-початківці, так і студенти, котрі хотіли отримати професію за своєю спеціальністю, проходили підготовку для виконання своїх майбутніх професійних обов'язків на базі того самого навчального матеріалу і по однакових методиках. При цьому пріоритетом навчання вчених була професійна підготовка. Дж. Бен-Дейвід резюмує цю подвійну функцію німецьких університетів у такий спосіб: «The German system has actually worked as a dual system, since it has concentrated a disproportionate effort on the training of an elite and provided a more general education to the bulk of the professionals». («Німецька система дійсно функціонувала як подвійна система, оскільки вона зосередила не пропорційні одно одному зусилля, з одного боку, на підготовці еліти і, з іншого боку,

надавала можливість великій кількості фахівців одержати більш загальну освіту») [25, с. 51].

Згодом виявилося, що професійна підготовка, у порівнянні з фундаментальною науковою освітою, котру одержувала незначна кількість відібраних молодих учених, була поверхневої, часто дуже безсистемною і не ефективної. Дж. Бен-Дейвід указує на дві причини, котрі впливають на сьогоднішню ситуацію у сфері німецької вищої освіти. Унаслідок сильної антипатії університетів щодо певної професійної орієнтації вони передавали студентам менш професійно-орієнтовані, проте більш дисциплінарні знання. Німецькі університети мали таку специфіку, тому що держава регулювала вступ випускників університетських факультетів у їхню професійну діяльність тільки після багаторічного підготовчого періоду у певних сферах діяльності, а також визначила обов'язковість складання випускниками державних професійно-орієнтованих іспитів.

Насамперед, це стосувалося чотирьох традиційних факультетів, котрі здійснювали професійну підготовку лікарів, юристів, теологів і вчителів. Підготовчі періоди для цих спеціальностей часто були довготривалими і неоплачуваними. Таким чином держава здійснювала відсівання професіоналів на користь консервативно мислячих представників вищого класу суспільства. Професійні підсистеми займалися наданням випускникам орієнтованих на практику спеціальних знань, котрі дозволяли цим випускникам після закінчення університетів ставати вікаріями, стажистами й асистентами [97, с. 51].

Друга важлива причина зневаги по відношенню до професійно-орієнтованої підготовки студентів університетів лежала в природі професій, котрі виконуються. Оскільки споживачі професійних послуг, роботодавці чи пацієнти часто не мали необхідних професійних спеціальних знань, вони часто не могли оцінити компетенцію професіонала, а просто довіряли його університетському диплому [25, с. 32]. Якщо ще наприкінці 19-го сторіччя університети могли обгрунтовувати необхідність отримання випускником

класичної освіти як основи для виконання професійних обов'язків і для довіри до нього як професіонала, то з посиленням позицій природничих наук відбувся занепад класичної освіти в університетах. «Загальна» освіта, на котру ще тривалий час орієнтувалися як на важливий елемент спеціалізованих предметних навчальних програм і котра перестала відповідати потребам майбутньої професійної діяльності випускників, сприймалася, тим не менше, як засіб забезпечення якості професійної підготовки [25, с. 38].

З цих причин, як зазначає Дж. Бен-Дейвід, у німецьких університетах не були впроваджені загальновизнані стандарти для практичної, професійно-орієнтованої підготовки. Хоча німецький студент міг закінчити навчання в університеті часто без глибоких спеціальних знань, наявність університетського диплома характеризувало його власника, щонайменше, як випускника, котрий володіє загальною ерудицією в галузі своєї спеціальності: «Nothing in the German system ensured a reasonable degree of competence. Such competence could be acquired, of course, but a professional degree could also be obtained without competence in either the disciplinary basis, or in the practical art of the profession. What a German degree stood for was very often a quasi-specialized, but actually rather general, philosophical erudition about one's field of studies». («Німецька система університетської освіти не гарантувала наявність достатнього рівня професійної компетенції. Така компетенція, звичайно ж, можно було отримати, проте випускник міг отримати диплом при відсутності як предметної, так і практичної компетенції») [25, с. 51, 49].

Отже, університетський диплом і заняття науковими основами спеціальності свідчили про інтелектуальні якості випускника. Вони викликали довіра клієнтів до компетенції професіоналів, а необхідні професійні знання одночасно формували соціальний статус випускника [25, с. 31]. Випускники здобували необхідні їм професійні знання і навички протягом визначеного державою періоду практичної професійної підготовки в сфері будь-якої професійної діяльності.

У цьому зв'язку варто зазначити, що закінчення аспірантури до початку

18 сторіччя ще сприймали як свідчення достатньої кваліфікації для викладання в університеті. Передумовою такої кваліфікації стала підготовка докторської дисертації, тривала фаза підвищення академічної кваліфікації, котра здійснювалася під наглядом професора і припускала складання майбутніми професорами іспиту. Успішне складання цього іспиту підтверджувало відповідність рівня знань кандидатів майбутньому ученому ступеню і обгрунтовувало одержання ними другого академічного диплома. Вимоги до заняття академічної посади припускали написання докторської дисертації, керівництво науковим колоквіумом, проведення диспутів і читання однієї публічної лекції [109, с. 30].

Для одержання доктором наук посади професора, котрий захистив дисертацію, він мусив був продовжувати свою наукову діяльність доти, поки він не одержить від міністерства призначення на вакантну кафедру. Він мав при цьому право читати лекції як приват-доцент, стягуючи плату зі студентів за читання своїх лекцій. Сплачені студентами кошти надходили спочатку державі, яка потім виплачувала жалування приват-доцентові. Розмір окладу залежав від кількості його слухачів.

Через обмежену кількість посад ординарних професорів приват-доценти ставали спочатку позаштатними професорами, унаслідок чого вони як за своїм рангом, так і за рівнем своєї зарплати поступались ординарному професору, однак мали гарні перспективи для наступного призначення на посаду штатного професора. До кінця 19 століття середній вік приват-доцента складав 33 роки, позаштатного ординарного професора – 45 років, а ординарного професора – 54 роки [356]. Сформована ще напередодні неогуманістичної університетської реформи організаційна структура викладачів, розділених на ординарних професорів, позаштатних професорів і приват-доцентів, була збережена в проекті Ф. Шлейермахера і впливає ще сьогодні на отримання академічної кваліфікації і становлення кар'єри в університетах Німеччини.

2.4. Реалізація принципу «освіти через науку»

Розрив з ідеями Гумбольдта посилився через конфлікт із принципом «надання освіти через науку». Обидва поняття, «освіта» і «наука», у ході подальшого розвитку науки і суспільства набули нового значення. У той час коли університети продовжували керуватися принципрм «надання освіти через науку», у цей принцип вкладався зовсім протилежний зміст. Крім того, відкидання принципів утилітаризму і упровадження неогуманістичного принципу свободи цілей науки і дослідження, учіння й навчання знайшли розуміння в суспільстві. Професійна практика і прикладна орієнтація знань знецінювалися у суспільній свідомості, тому професійно-орієнтовані предмети минулого вилучались із освітнього процесу в університетах протягом тривалого періоду часу.

Відправною точкою ідеалістичного ідеалу виховання був образ індивідуума, котрий мусить набути «загальної освіти» у незалежності від своєї приналежності до певного стану і від своєї професійної освіти [293, с. 190 − 201]. Проте цей ідеал став жертвою реставрації, котра почалась у 1815 році. В наслідок цього «загальна освіта» була розчленована вже незабаром після 1815 року з урахуванням потреб окремих станів, з'явилася закріпленість різних типів шкіл і змісту навчальних предметів за різними шарами суспільства.

Зміст освіти в эпоху реставрації почав розбігатися з гумбольдтівським ідеалом освіти. Крім того, виникали також гострі протиріччя між народною і науковою освітою. Розходження між народними школами, з одного боку, і школами більш високого рівня, з іншого боку, ставало все більш помітним. Становий поділ системи шкільної освіти супроводжувався становою диференціацією освітнього мислення [293, с. 369]. Вища освіта, зміст і структура котрої містили ознаки станової приналежності до вищого класу суспільства, користалася значно більш високим авторитетом, чим базова і професійно орієнтована «народна» освіта.

Цей розвиток відбився також на корінному переосмисленні концепції неогуманістичної університетської освіти, насамперед, стосовно

філософського факультету, котрий був спочатку задуманий для надання послуг «загальної освіти»: відтепер «загальну освіту» почали інтерпретувати як «вищу освіту» [293, с. 369].

Нео-гуманістичні ідеали, котрі протистояли утилітарним підходам до змісту освіту, вплинули на підвищення рівня соціального статусу людини з вищою освітою у сучасному німецькому суспільстві. Таким чином, у ході заснування Берлінського університету свобода вибору мети наукової освіти й автономія духу як освітні ідеали користувались пріорітетом по відношенню до практичних знань і практичних видів діяльності. У ході цього процесу розумова діяльність була проголошена утіленням вищої культури, ця діяльність ставала привілеєм людини з вищою освітою і ізолювала його від народної культури, тобто культури ремісників і селян. Вища освіт, котра була соціально і змістовно детермінованою, а також суспільно визнана автономія культури як соціальний статус свідчили про високу кваліфікацію носіїв вищої освіти і їхню приналежність до вищого соціального класу і разом з тим водночас забезпечували їм високий соціальний статус [362, с. 90].

Цей процес супроводжувався тим, що ідеалістичний неогуманістичний університетський ідеал був розрахований на верхівку суспільства. Г. Шелскі зазначає: «Претензія на те, щоб уособлювати у собі духовну і соціальну еліту, зливається з поглядами на освіту, а їхня єдність завжди пояснює подібність цього університетського ідеалу ідеології вищого класу суспільства» [362, с. 90]. Освітній ідеал гуманістичного ученого уже в часи Еразма Роттердамського протистояв освітнім потребам простого народу. Прихильники цього ідеалу виховання, наприклад, Й.Г. Фіхте, В. фон Гумбольдт чи Ф. Шіллер завжди протиставляли його практичному, трудовому, спрямованому на виробництво товарів професійного життя. Тому гуманістичний освітній ідеал все більш чітко сприймався як невід'ємна риса вищого соціального класу [362, с. 89], [228, с. 31], [113]; [228, с. 37]. Ідеалістичні неогумаістичні ідеали були обумовлені, крім того, як наявністю етичного ідеалу, так і елітарною вимогою меншості. Філософ Х. Вольф зазначав ще у 1803 році, що «далеко не всі тонкі

душі» варто залучати до процесу навчання в недавно заснованій установі [362, с. 45].

Ф. Шіллер, інтерпретуючи своє поняття «естетичного виховання», згадував про «певні відібрані кола», котрі, на його думку, мають бути носіями філософського духу. Й. Г. Фіхте наполягав на обов'язковості етичного виховання для людини з університетською освітою, оскільки вчений, на його думку, має бути морально довершеною людиною.

Проте, що стосується соціального й етичного ідеалу вчених у реальному житті, то В. фон Гумбольдт уже перед офіційним відкриттям нового університету писав про професорів, яких він запросив зайняти посади у відповідності до їхньої наукової значимості з метою реалізації свого ідеалу «освіти через науку»: «Керувати вченими ненабагато краще, ніж мати під своєю рукою підрозділ комедіантів». Крім того, В. фон Гумбольдт указував на те, що він мусить переборювати «в оточенні своїх учених самого неприборканого і найбільш примхливого людського класу, якого важко задовольнити через їхні інтереси, котрі вічно зіштовхуються, їхні ревнощами, заздрість, бажання, однобічні уявлення, коли кожний думає, що тільки його предмет заслуговує підтримки» [230, с. 312], [362, с. 119]. Навіть найвидатніші вчені його часу не керувалися ідеалом «освіченої людини» у своїх учинках, а займалися дріб'язковими суперечками.

Стійкий образ нового ученого, котрий асоціюється з його моральним удосконалюванням, організованим і корисним дозвіллям й елітарністю зробили свій внесок у формування високого авторитету вчених і автономії культури, у визнання суспільством особливого значення науки усупереч фактичним обставинам. Ф. Шлейермахер зробив досить об'єктивний прогноз більш пізньої університетської реальності: «Неминуче буде те, що багато хто із абсолютно непридатних для заняття наукою осіб надійдуть в університет, утворивши в ньому найчисельнішу групу студентства» [362, с. 51].

В. фон Гумбольдт також усвідомлював, що не всі студенти будуть вести спосіб життя, котрий він особисто пропагував. Однак йому вже досить було

самого визнання в наукових колах університетської вимоги морального удосконалювання як норми і зразка навіть для не здатних до досягнення цих норм індивідуумів [228, с. 33]. Незважаючи на становий характер німецької вищої освіти на початку 19-го ст., змістовна частина котрої була втрачена через становий поділ освіти, університет у цілому дотримувався принципу «набуття освіти через науку». Орієнтація на духовні цінності і відповідальне застосування розуму, котрі були запозичені із гумбольдтівської концепції загальної освіти, були основними орієнтирами вищої освіти.

Р. Фірхауз зазначив, що поняття «освіта» перетворилося на початку 1800-х рр. у найпопулярніше й основне поняття у німецькому мовному просторі і «набуло ідеологічного заряду й унікальну философсько-естетичну і педагогічну гіперболізацію з далеко йдучими наслідками аж до сучасного часу, котрі варто сприймати тільки на тлі суспільно-політичного розвитку Німеччини. Поняття «освіта» (нім. «Bildung») у своїй повноті значення не має еквівалентів в інших мовах і відрізняється від значень слів «виховання» (нім. «Erziehung») і «навчання» («Ausbildung»)» [430, с. 508 –530].

У ході вище описаних тенденцій розвитку соціальний стан носіїв освітньої культури не зводиться більше дозаздалегідь визначеної економічної чи політичної ієрархії. Багато людей з вищою академічною освітою не мали задовільного матеріального становища [97, с. 266]. Більш того, питання станової приналежності були пов'язані з різними формами освіти, причому приналежність до більш високого стану можна було досягти тільки через більш високий рівень наукової освіти.

З одного боку, уявлення про освіту до початку 18 сторіччя було відокремлено від існуючих тоді станів, з іншого боку, створювався соціально прийнятний освітній дуалізм, котрий передбачав істотні розходження між народною і науковою освітою. Цей освітній дуалізм автономно сполучався, на думку Г. Шелскі, із дуалізмом у самому суспільстві. Дуалізм народу й освітньої еліти пристосовувався протягом 19 сторіччя до економічного дуалізму промислового суспільства, котре щойно почало формуватись, і

створив союз між «володінням власністю й набуттям освіти» [362, с. 90].

У той час як освіченість сприймалась критерієм, позв'язаним з наявністю певних привілеїв у його носіїв, і тому використовувалась для розмежування певних шарів суспільства, ці шари очікували від університету захисту своїх привілеїв [97, с. 120]. Тому носії вищої освіти утворювали разом із дворянством і буржуазією панівний клас і користалися високою повагою в суспільстві.

Самий розрив з ідеалістичною концепцією загальної освіти свідчить про те, що неогуманізм і ідеалізм не могли усунути становість мислення. Станова приналежність народної й академічної освіти призводила доруйнування ідеї про загальність освіти, тому що освіта всупереч уявленню В. фон Гумбольдта визначалося своїм змістом. Набута в університеті «вища освіта» свідчила про приналежність її носія до соціальної й інтелектуальної еліти, а також про наявність високих моральних ідеалів, хоча сама реальність занадто часто відрізнялася від цих уяввлень. Наукова освіта, ідеал інтелектуальної автономії і незалежність співробітників університету стали в 1800-і роки критерієм високого соціального рангу громадян і формували привілейоване положення університету і його співробітників у суспільстві.

Як і у випадку з «загальною освітою» відбувся розрив концепції «науки» з освітнім ідеалом В. фон Гумбольдта. На початку 19-го сторіччя наука спрямувала свої зусилля на одержання нових наукових даних, на здійснення відкриттів і створення винаходів. Деталі дослідження повинні були відбивати взаємозв'язок між фактами, виявлений усіма учасниками процесу дослідження. В той час коли реалізовувалася нова концепція науки, котра зводилась до формули збагнення чогось «ще не до кінця звіданого і не повною мірою виявленого», посилено накопичувалися нові дані [228, с. 379].

При цьому питання про загальні цілі науки протягом 19 сторіччя повільно відійшло на задній план, у той час як усе більша увага була прикута до питання про цілі, проблеми й методи дослідження в окремих науках [97, с. 129]. Природничі науки, котрі із самого початку свого існування в університеті у

якості навчальних дисциплін були складовою частиною філософського факультету, демонстративно ігнорували метод філософської спекуляції і прагнули до одержання знання емпіричним шляхом [25, с. 98]. Такий підхід слугував причиною революційних наукових відкриттів, а природничі науки набули усе більш широкого визнання. Це призвело в другій половині 19-го сторіччя до виходу природничих наук зі структури філософського факультету. Наука, єдність котрої мусило забезпечити привілейоване положення філософського факультету, усе більш інтенсивно розпадалася на окремі дисципліни. Філософський факультет став місцем заняття філософією як однієї з багатьох окремих наук. Поступово вчені перестали усвідомлювати себе як єдину спільноту [97, с. 124, с. 127 −140].

У ході цих процесів змінилося призначення науки: тепер її завданням і метою стало дослідження [97, с. 124–140]. Наука набула нового значення відповідно до ідеї вільного від мети дослідження, котре здійснюється із застосуванням об'єктивного і критичного методів тою мірою, якою природничі науки усвідомили специфіку своїх наукових методів і розробили точну галузеву етику. При цьому об'єктивний і критичний метод науки повільно розроблявся з першої половини 19-го сторіччя. Що стосується понять «наука» і «методи проведення досліджень», то їх варто розуміти конкретно історично. Об'єктивність наукових методів, використаних у 19-му столітті, не можна порівнянна із об’єктивністю їх сучасних аналогів.

Ф. Тенбрук описує взаємостосунки між наукою й освітою: «З тих пір навряд чи може викликати обурення позначення освіти як продукту застосування критичного й об'єктивного методу наукових досліджень і його ототожнення зі здатністю до формування власної думки і здійсненню процесу пізнання, а також з духовною потребою в пошуку істини. Тепер це нове визначення «науки» являє собою на метарівні елемент інтеграції окремих наук» [409, с. 381].

Одночасно університетська освіта відтепер перестала виконувати завдання формування особистості молодого фахівця, а стала процесом

формуванням знання через пізнавальну діяльність студентів у певній галузі науки. Дж. Бен-Девід указує на зростаюче визнання дослідницької ліяльності як необхідної складової частини не тільки науки, але і наукової освіти: «No degree of intellectual virtuosity of breadth of knowledge can considered a sign of higher education if it is unaccompanied by the exploration of new problems through research.» («Найвищий рівень інтелектуальної віртуозності у певному діапазоні знань не може бути розглянутий як ознака вищої освіти, якщо він не супроводжується поясненням нових проблем шляхом проведення досліджень».) [25, с. 73].

Колишня «єдність наук» припинила своє існування через те, що окремі дисципліни у ході свого перетворення в окремі галузі знання усе глибше проникали у свою наукову матерію і поступово виробляли змістовну базу своєї науки, переслідуючи мету пошуку істини у своїй спеціальній галузі пізнання. Медичний факультет був одним з перших факультетів, котрий замінив гумбольдтівську концепцію «загальної освіти» на концепцію широкого медично-природничонаукової базової освіти [102].

Трохи пізніше природничі науки почали розробляти свою загальну наукову базу. Крім того, змістовна фрагментація наукової освіти була вже обумовлена станово орієнтованою класифікацією освіти. З одного боку, освіта із самого початку руйнувала універсальність змісту освіти. З іншого боку, ця орієнтація університетської освіти користалася високим соціальним авторитетом, проголосивши своїми принципами свободу цілей академічної освіти й автономії духу. Тим самим університетська освіта дистанціювалася від практичних знань і практичних видів діяльності в рамках професійноорієнтованого навчання.

Таким чином, університет, котрий мав монопольне право визначення суті науки й науковості, усвідомлено і категорично виключив з кола наук і разом з тим з переліку досліджуваних предметів прикладні і професійноорієнтовані дисципліни, котрі викладалися у технічних, торгово-економічних і сільськогосподарських інститутах, гірських і лісових академіях,

академіях мистецтв. Технічні інститути, торгові школи, інститути лісової і гірської справи, а також академії мистецтв, тим не менш, продовжували свою діяльність разом з університетами [99, с. 26]. Технічні предмети, котрі користалися усе більшим попитом у другій половині 19-го сторіччя, одержали в 1899 році офіційне визнання свого наукового статусу і наукової рівноцінності університетам і рішуче відкинули «загальну освіту, котра не тільки ігнорувала їх цілі, але й категорично перешкоджало їм у їх діяльності» [97, с. 121] і створили в наслідок цьому систему технічної освіти.

Технічні виші відкинули традиційну практику проведення державного іспиту, властиву університетам. Випускники технічних вишів рідко потрапляли на державну службу, хоча держава згодом відчула свою потребу в радниках, наприклад, з питань будівництва. Крім того, технічні дисципліни бачили своїм основним завданням не надання «освіти» як такої, а набуття студентами певної кваліфікації. Технічні виші почали видавати своїм випускникам диплом, котрий був академічним дипломом і в той же час дозволяв випускникам приступити до безпосереднього виконання своїх професійних обов'язків, що й було головною вимогою професійної діяльності після завершения навчання у виші. Наукова кар'єра у цій сфері мусила орієнтуватися на практичну діяльність. Таким чином, надання посади професора у Технічному інституті припускало проходження тривалої в часі практики в промисловості, а не навчання в докторантурі. Усупереч всій ідеології професійна орієнтація проникала в інститут разом з дипломом [97, с 248 −290].

У результаті, як зазначив Т. Ельвейн, сформувалося кілька концепцій університетської освіти і за його межами, зміст яких, нарешті, було визначено. Б. Менце описує цей історичний процес у такий спосіб: «Спроби створення університету у відповідності до класичних уявлень зазнають невдачі через розвиток самої науки, котрий не враховує всі ці концепції, розпізнає ілюзорність і утопізм цих спроб, викликаних зміною інтересів, і відкидає віджилі ідеали» [293, с. 431]. Самостійні змістовні концепції базової освіти в окремих наукових дисциплінах супроводжувалися спеціалізацією змісту

навчального матеріалу. Вони були спрямовані на одержання знань через пізнавальну діяльність, а не на формування особистості в процесі заняття наукою [72, с. 26].

У зв'язку з неприйняттям університетами прикладної орієнтації й орієнтації на майбутню професію випускників вони ще довго не визнавали наукову рівноцінність технічних інститутів і їхнє право на університетські привілеї [97, с. 128]. Підвищення статусу технічних інститутів до рівня університетів відбулося за рішенням держави тільки в 1899 році [72, с. 34]. Але позв'язані з цим розвитком тенденції, насамперед, у зв'язку зі становою закріпленістю змісту освіти, мають сер'йозні наслідки і до сьогоднішнього дня: «прикладні дослідження часто мають менше суспільне значення, аніж фундаментальні дослідження» [97, с. 121]. На думку Г. Шелскі, стимулювання переважно вільного від поставленої мети дослідження на шкоду орієнтованої на практику, професійної освіти, призвело до того, що «ідея наукового вищого навчального закладу як місця набуття професійної освіти являє собою антипод німецького університету [...]» [362, с. 56].

Отже, «наука» залишалася ідейно зв'язаної з «освітою». Проте, обидва поняття були наповнені тепер змістами, котрі спочатку не ураховув В. фон Гумбольдт: у зв'язку зі становою орієнтацією освіти в суспільній свідомості більш високий авторитет має дотепер саме університетська освіта. На зміну гумбольдтівському принципу загальної освіти через науку під егідою філософії прийшов новий принцип. Замість освіти, котра припускається, він позначав тепер реальну пізнавальну, предметну наукову освіту і застосування наукових методів, а також викладання і засвоєння спеціалізованого знання. Ці знання мали тепер менше відношення до свого практичного застосування і професійної діяльності, але в більшій мірі до заняття наукою і проведення досліджень.

Німецька наука, за даними Ф. Тенбрука, виходила з того, що вона «дає освіту»: «У той час як сформувалися в інших країнах освітні традиції і традиційні суспільні і національні цілі слугували орієнтиром у виборі типу

університету, то в Німеччині визнання значимості науки та її освітньої сили залишалося єдиною вимогою віри і єдиним керівним принципом дії» [409, с. 366]. Внаслідок станової орієнтації освіти цей принцип усе ще продовжує бути актуальним, що відбивається у поблажливому ставленні університетів до професійно орієнтованих спеціальних вищих навчальних закладів. Останні пропонують своїм випускникам, як правило, більш прикладну професійну підготовку, аніж університети, проте, вони користаються в суспільстві саме через свою прив'язку до професійної практичної діяльності менш високим авторитетом. Джерела актуальної ще сьогодні ідейної подвійності розвитку особистості і професійної кваліфікації виявляються в процесах, котрі відбулися після здійснення гумбольдтівської університетської реформи.

2.5. Принцип «єдності і свободи дослідження і навчання» і його практичне втілення в німецьких університетах

Як і у випадку з реалізацією принципу «освіти через науку» проголошений принципів і його практична реалізація у повсякденній університетській практиці дуже сильно розходились. Протягом десятиліть після неогуманістичної університетської реформи реальна єдність дослідження і навчання в пошуках звільненого від догм наукового пізнання часто практикувалося в маленьких наукових лабораторіях і семінарах. До кінця 19-го століття відбувся поступовий поділ дослідження і навчання у зв'язку з масштабним переміщенням прикладного дослідження з університетів у інститути, котрі знаходились за їх межами, а також через суттєве зростання кількості студентів.

Ідея «єдності дослідження і навчання» усе більше асоціювалася з особистістю професора. Гумбольдтівська університетська концепція зі своєю особливою акцентацією уваги до «єдності і свободи дослідження і навчання» пропонувала німецьким університетам широкі ідеологічні рамки, у межах котрих вони змогли продемонструвати видатні у світовому масштабі наукові

досягнення [72, с. 20]. Таким чином, німецьким ученим того часу, котрі виходили у своїй діяльності із нової тези про «науку як процес пошуку чогось ще не повоною мірою пізнаного і ніколи до кінця не відкритого, а тому безперервно шуканого» [229, с. 379]. Ученим Німеччини удалося також звільнитися від певних застарілих догм і здійснювати «чисте пізнання». Починаючи з 1820 року, дослідження дуже швидке перетворилося в найважливішу складову частину діяльності німецьких університетів.

Взаємозв'язок між дослідженням і навчанням у маленьких, автономних дослідницьких лабораторіях і дослідницьких семінарах давала німецьким ученим можливість одержувати новаторські за своїм характером наукові дані майже у всіх дисциплінах, насамперед, у природознавстві [290, с. 279]. Цей вид організації наукової діяльності німецьких університетів у 19-м столітті приніс їм славу у всесвітньому масштабі. Спочатку ці наукові досягнення були досягнуті професорами, що проводили свого дослідження в маленьких аудиторіях чи лабораторіях і без залучення підсобних робітників [25, с. 49]. Успіх німецьких університетів був заснований значною мірою на діяльності завідувачів кафедрами, котрі керували лабораторіями і семінарами за участю декількох студентів, що забезпечувало зв'язок навчання і дослідження.

Одним з найвідоміших прикладів такої роботи була робота хімічною лабораторією Юстуса Лібіга у м. Гісені, котрою він керував протягом трьох десятиліть, починаючи з 1826 року. Спочатку ця лабораторія була навчальною школою для фармацевтів, котра через свій прикладний характер діяльності була виведена зі структури університету і поступово перетворилася у дослідницький центр. У 1840 році більш ніж 50 студентів одного семестру навчання проводили у лабораторії Ю. Лібіха дослідницькі експерименти, що дозволило значно розширити межі дослідження [72, с. 24−78]. Поряд із такими дослідницькими лабораторіями виникали також університетські семінари, у котрих застосовувалися орієнтовані на дослідження методи. Наприклад, у 1834 році був заснований математично-фізичний семінар Франца Нойманна у Кенігсберзі.

Як зазначив С. Кларк, цей новий спосіб організації досліджень розвивався в умовах єдності дослідження і навчання спочатку без орієнтації на гумбольдтівськ ідеали. Цей зв'язок був результатом практичної діяльності вчених, які ще перед винекненням і розповсюдженням гумбольдтівських ідей займалися пошуком шляхів інтеграції дослідження у навчання. Проте, ідеї В. фон Гумбольдта формували інтелектуальні й організаційні вільні простори, що дозволило займатися наукою у нових організаційних формах. У невеликих автономних дослідницьких групах, лабораторіях і семінарах професори могли сконцентрувати свою увагу переважно на проведенні досліджень, займаючись водночас освітньою підготовкою молодих учених, які були корисні їм у дослідницькій роботі. Цей вид організації наукової діяльності став у решті решт уособленням зв'язку між дослідженням і навчанням в усьому світі.

Як у самому суспільстві, так і в університетах окремі професори мали високий авторитет у Німеччині. На думку Р.Г. Фаллона, розквіт німецької науки у 19-м столітті був можливий завдяки організації дослідницької діяльності кафедри як університетського підрозділу [109, с. 51]. Вона функціонувала на принципі закріпленості професури за одним конкретним навчальним предметом, тому професор концентрував свою наукову діяльність у галузі свого предмета на собі у межах певного університету і тим самим уникав зіткнень наукових точок зору з іншими професорами-завідуючими кафедрами [97, с. 135]. Зроблені відкриття і наукові досягнення прославляли професора і разом з ним увесь його університет. Т. Ельвейн зазначив, що «у ті часи професори уособлювали у собі університет як такий» [97, с. 132].

Водночас повноваження, котрі мали професори-завідувачі кафедрами, означали, що спільне рівноправне прагнення професорів і студентів до заняття чистою наукою, про яке мріяв В. фон Гумбольдт, не було реалізовано в університетській реальності того часу. У відповідності до старої університетської традиції викладач користався привілеєм «володіння істиною» і тим самим мав соціальну й організаційну перевагу по відношенню до студентів. При такому стані речей нео-гуманістичний принцип єдності

дослідження і навчання асоціювався винятково з професорами. Тому саме вони і уособлювали єдність дослідження і навчання в одній особі.

Поєднання професорами «дослідницької і викладацької діяльності», згідно з В. фон Гумбольдтом, дозволяло приписувати професорам певні досягнення як у дослідженні, так і в навчанні, хоча ці функції являють собою два дуже різних види діяльності за своєю природою, котрі потребують створення необхіжних умов та наявності певних талантів і навичок [25, с. 94]. За існуючою традицією дослідницькій діяльності професорів надавали більшого значення, чим викладанню. Тому в процесі навчання, наприклад, на факультеті природознавства педагогічним і дидактичним аспектам маубтньої викладацької діяльності студентів приділялась значно менша увага у порівнянні з їхньою підготовкою як молодих учених, здатних здійснювати самостійне дослідження.

Проте, студенти, котрі працювали у лабораторіях, одержували досить всебічну попередню підготовку у певних дисциплінах. У другій половині 19-го сторіччя у межах німецької університетської системи підростало нове покоління німецьких вчених, правда в умовах безроздільної влади завідувачів кафедрами. Проте, це нове покоління вчених значно впливало на розвиток німецької системи вищої школи аж до 20 століття: «A genetic imprint was established for the system itself, one that would strongly persist in the twentieth century». («На систему як таку був накладений генетичний відбиток, котрий існуватиме в двадцятому сторіччі») [72, с. 20].

Значний обсяг наукових даних, котрі були отримані завдяки застосуванню поступово вироблених, визнаних академічнми колами методів і цінностей, все частіше слугували критеріями для відбору кандидатів на професорські посади в університетах Німеччині. Унаслідок цього був сформувався певний набір моральних цінностей дослідника, носіями котрих були окремі професори [25, с. 97-103]. Цей набір критеріїв припускає, як зазначив Ю. Миттельштрасс, наявність у дослідників таких наукових чеснот: «Безумовна воля до пізнання, чистий раціоналізм, любов до істини,

продуктивний скепсис, самокритика» [298, с. 85− 135].

Професійні стандарти у науці передбачали більш широке застосування об'єктивних, доступних наукових методів, відкидали фальшування і списування і вимагали високого рівня моралі від тих, хто займався пошуком істини [97, с. 132]. Приблизно в 1840 р. німецькі університети досягли світового рівня якості професійної підготовки учених [25, с. 22]. Тому університети Німеччини відвідувала велика кількість іноземних учених з метою ознайомлення з новими методами роботи у наукових лабораторіях і на семінарах, упроваджували нові знання на своїй батьківщині. Меншою мірою організаційні структури, проте значно більшою мірою нові методи, котрі лежать в основі ідеї єдності і свободи дослідження і навчання в прагненні до наукового пізнання, а також наукова службова етика знаходили значний відгук за кордоном і згодом поширилися по усьому світові.

Найважливіші умови успішного розвитку німецької університетської системи (наукове змагання і розповсюдження дослідницьких лабораторій і дослідницьких семінарів) значно сприяли обєднанню політично і єкономічно роздробленої Німеччини. Тим не менш, після заснування О. фон Бісмарком у 1871 році II німецької імперії на її території продовжували існувати більш 20 князівств, королівств і вільних міст, котрі в суттєво змінених загльнополітичних умовах форсували наукове змагання між собою з метою стимулювання експансії знань. Уряди німецьких держав надавали пряму і досить суттєву фінансову державну допомогу для створення і розбудови університетських лабораторій і семінарів ще напередодні обє’днання німецької держави. У проміжок часу між 1820-м і 1870-м рр. спостеріалось постійне зростання чисельності німецького студентства, котре напочатку 1870-го р. нараховувало приблизно 12 000 осіб. Надання такої фінансової підтримки було обумовлене тим, що авторитет університетів визначався не традиційним статусом університетів, а результатами дослідження і досягненнями професорів, а також роботою їхніх лабораторій і семінарів [72, с. 32].

З початком індустріалізації зростала також зацікавленість з боку

німецького уряду і промисловості у здійсенні університетських досліджень, зокрема, у галузі технологій, у тому числі тих, котрі могли бути застосовані у оборонній сфері. Тому разом з окремими містами і королівствами держава і промислові кола надавали університетам значну фінансову підтримку. У 1899 році прусський уряд надав право присвоєння ученого ступеню кандидата наук технічним вищим навчальним закладам. Це рішення символізувало подолання опору традиційних університетів, котрий вони чинили приєднанню спеціальних вищих навчальних закладів до сфери університетської освіти. Університети, щоправда, продовжували скептично ставитись до проведення орієнтованих на прикладні цілі досліджень, котрими продовжували займатися природознавчий і медичний факультети університетів.

У багатьох випадках вільна від визначення кінцевої мети дослідницька орієнтація німецьких університетів і відкидання ними ідеї здійснення прикладних досліджень призвели до вичленовування цих досліджень із структури німецьких університетів і винесенню їх за межі цих вишів. Таким чином, з метою подолання опору університетів і обмежень, котрі накладаються ними, на державному рівні здійснювалась фінансова підтримка створенню позауніверситетських науково-дослідних центрів, котрі працюють у галузі фізики, хімії, біології ії й медицини. Величезне значення мало створення наукового товариства ім. кайзера Вільгельма у 1911 році, котре після Другої світової війни було перейменовано у товариство Макса Планка [72, с. 34 − 72]. До Першої світової війни у Німеччині поряд з університетами існували три важливих дослідницьких сектори: промислові лабораторії, інститути технологій і державні науково-дослідні центри. Змагання у галузі досліджень прийняло новий розмах [72, с. 34.]. Світове значення німецьких університетів і значна кількість кваліфікованих учених, які отримали професійну підготовку в їх стінах, заклали фундамент для перетворення Німеччини в успішну промислову державу.

Розвиток позауніверситетського дослідницького сектора відбувався у Німеччині через те, що деякі учені були незадоволені фінансуванням

університетської дослідницької бази та її зосередженістю на пошуки чистого знання, і тому залишали університети і переходили до позауниверситетських структур. Інша частина учених позитивно сприйняла відтік перших, виходячи із певних кар'єрних міркувань і намагаючись посилити свої позиції в університетах. Здебільшого ці учені були прихильниками ідеї В. фон Гумбольдта, відповідно до якої суспільні і політичні впливи не повинні мати місце в університетах. Замість консолідованої і гнучкої реакції на нові тенденції розвитку німецькі університети ставали усе більш консервативними через свою глибоку недовіру по відношенню до професійно-орієнтованої освіти і будь-якої форми прикладних досліджень.

У німецьких університетах відбувався поступовий поділ навчання і дослідження. Це відбувалося з двох причинах: по-перше, були засновані позауніверситтські науково-дослідні інститути, котрі на відміну від університетів не мали освітніх обов'язків. По-друге, професори об'єднувались і засновували особливі дослідницькі інститути в межах самих університетів [25, с. 103]. Це було пов'язано, з одного боку, із значним подорощанням експериментальних досліджень, зокрема, у галузі фізики, тому що для проведення складних і масштабних експериментів були потрібні практично промислові умови. З іншого боку, ці тенденції розвитку пояснюються значним ростом чисельності студентів у другій половині 19-го сторіччя, котре викликало суттєву диспропорцію між чисельністю студентів і ординарних професорів. Проте, завідувачі кафедрами прагнули зберегти свої позиції непорушними і вирішили інтегрувати нові спеціальності до складу своїх кафедр і тим самим першкоджати створенню нових кафедр.

У той час як викладання здійснювалося усе більшою кількістю позаштатних професорів і приват-доцентів, падав рівень індивідуальної роботи штатних професорів зі студентами [72, с. 32−72]. Екстенсивний розвиток університетів створював значну диспропорцію між професорами, котрі здійснювали наукові дослідження, і студентами, тому що вчені не могли уже фізично залучати всіх бажаючих студентів до участі у дослідженнях і

семінарах і допускати їх до роботи в лабораторіях. Професора могли відбирати для цього тільки обмежене коло бажаючих [72, с. 33.]. Таким чином, ідея єдності дослідження і навчання являла собою для більшості німецьких студентів у дійсності значною мірою лише риторичну фігуру, оскільки найбільш доступною для всіх студентів соціальною формою навчання були лекції. Усе більш очевидним ставало те, що єдність дослідження і навчання могла бути організована і здійснене тільки при наявності певних умов і насамперед потребувала достатнього фінансування [25, с. 94.].

Крім того, до кінця 19-го століття зросла необхідність надання різних форм освіти для вчених-початківців і для зростаючого числа молодих фахівців у галузі навчання, котра знаходилась за межами університетів, тому що зміст досліджень, котрі ці фахівці здійснювали, усе менше корелював з професійно-релевантним змістом [25, с. 48.]. Єдність дослідження і навчання, котра ще дотепер уявляла собою сильну сторону німецького університету, ставало усе більш проблематичною і викликала сумніви щодо своє ефективності. Проте німецька система вищої освіти ще довгий час була здатної займатися професійною підготовкою як учених-початківців, так і студентів, які хотіли опанувати конкретні професійні знання, навички й уміннями зі своєї спеціальності.

Підготовка обох груп студентів не здійснювалася диференційовано, а за однаковими навчальними програмами і з використанням однакових методів [25, с. 100]. Відкидаючи професійну орієнтацію у підготовці фахівців, німецькі університети приділяли багато уваги дослідницькій орієнтації і формуванню невеликої за чисельністю еліти вчених на противагу професійній підготовці решти студентства. Ідея про дослідження як значну складову частину університетської освіти, а також розуміння її практичного втілення мали велике поширення в Німеччині. Насамперед, у поєднанні з гумбольдтівськими принципами «єдності і свободи дослідження і навчання», ці ідеї швидко поширювалися і дозволили перетворити німецькі університети наприкінці 19-го століття у найбільш авторитетні в усьому світі навчальні заклади.

Ще аж до 1870-их років німецькі університети були єдиними у світі навчальними закладами, у яких студент навчався науковим методам роботи, комбінуючи дослідження і навчання. Автономні, закриті дослідницькі групи стали згодом зразком для наслідування в усьому світі, тому що тисячі закордонних учених упровадили цей новий метод наукової праці після свого повернення із Німеччини на батьківщину, піддавши цей метод незначній, обумовленій певною культурою модифікації.

2.6. Принцип цивілізованої держави і його реалізація в умовах абсолютистської монархії

Після розгляду суспільних, політичних і наукових процесів, а також їхнього впливу на ідеї В. фон Гумбольдта у галузі освіти і науки в 19 -м сторіччі, варто зупинитися на взаєминах між університетом і державою. В. фон Гумбольдт, як відомо, поклав на державу зобов'язання обходитися без директивного впливу на університети і не втручатися в університетську свободу. Держава повинна була, на думку В. фон Гумбольдта, гарантувати університетам право на зміну своєї структурної організації, право призначення викладачів на університетські посади, а також свободу визначення змісту викладання і навчання самими університетами.

Проте виникають доволі обґрунтовані сумніви в тому, що ця амбіційна ідея могла втілитися в життя і реальності університету і держави того часу. Уже в 1794 році в прусському національному законі університети були визначені як державні установи [109, с. 22.]. Приблизно через 40 років після неогуманістичної університетської реформи, у 1850 році, свобода навчання і учіння були закріплені в статті 20 прусської конституції у відомомуреченні цього закону: «конституція санкціонує свободу науки і викладання» [109, с. 29].

Що стосується гарантування університетської свободи державою, то воно значило законне визнання цієї свбобди двояким образом: з одного боку, держава надавала університетам як науковим установам свободу дій з точки

зору гарантування права університетів на корпоративну самоорганізацію. З іншого боку, держава повинна була забезпечити захист осіб, зайнятих у сфері дослідження і навчання, від державного втручання підчас виконання ними своїх службових обов'язків. Професора і доценти мали право організовувати свої заняття на свій розсуд, визначати його зміст і певний набір методик, мали право вільного висловлення своєї наукової думки і вільно визначати предмет своїх досліджень [72, с. 33].

На думку Х.Г. Гадамера, у такий спосіб здійснився перехід від «doctrina» до дослідження [132, с. 2 − 20]. На практиці, проте, існував цілий ряд проблем щодо забезпечення свободи дослідження і навчання на тлі державного втручання в цю волю в 19-м столітті. В. фон Гумбольдт знаходився на державній службі на посаді керівника департаменту освіти. Під час свого короткого перебування на посаді він виступав за «відповідальне державне втручання в справи університетів» [362, с. 111–120]. Усупереч його пропозиціям Прусська держава під керівництвом К. фон Меттерніха видало в 1819 році кілька постанов, що припускали сувору цензуру навчання і публікацій. Цю цензуру повинні були здійснювати уповноважені усправах університетів, спеціально для цього призначені урядом. Постанови уряду К. фон Меттерніха були скасовані підчас революції 1848 року [109, с. 48].

Прикладом політично мотивованого державного втручання в університетську сферу Німеччини є відсторонення у в 1837 році від посади семи професорів Геттингенского університету через указ короля Эрнста Августа фон Ганновер, у тому числі братів Гримм і Фрідріха Дальмана, котре вібулось. Дослідження Г. Фаллона містять також дані про практику державного призначення на посади професорів теології в проміжок часу між 1817-м і 1900-м роками, котрі вібувалися, незважаючи на рішучі протести співробітників факультету. До 1918 року виключалося призначення на посаду професорів, які дотримувалися соціал-демократичних поглядів [109, с. 48 −72].

Держава, котра володіла правом призначення на посаду і зняття з неї, активно впливало на університетське життя, зрозуміло не як цивілізована

держава у розумінні Гумбольдта, а скоріше через політично мотивовані рішення. У дійсності концепція університетської свободи, а також концептуальний поділ наукової праці й особистих переконань професорів не були чітко відділені від політичних інтересів держави аж до початку 20 сторіччя. Ці явища, що суперечили ідеалам В. фон Гумбольдта, на думку Т. Менце, були викликані політичною ситуацією після 1815 року.

У цей час здійснення реформаторських ідей Гумбольдта сприймалось як погроза державі, церкві, моралі, закону і суспільству. Державні службовці, віддані старим структурам, уважали, що планомірне розширення бази народної освіти і разом з тим відмовлення від традицій, котрі служили дотепер передумовами діяльності навчальних закладів, у наслідку стане погрозою існування цих старих державних структур [293, с. 469.]. Ці небажані зміни в розуміння державних чиновників могли бути відвернені тільки за допомогою зростанням присутності держави у структурах народної освіти.

Як стверджує Т. Менце, освіта сприймалась як фактор політичної влади, котра робить «реформу освіти справою держави, котра повинна максимально контролювати даний процес. Сама політика у галузі освіти відбиває суспільну політику і керується страхом перед виникненням вільного від держави простору, з якого виходить погроза інтересам самої держави» [293, с. 373].

Проте, університетська концепція В. фон Гумбольдта, втілена в тій чи іншій формі, відбилася на діяльності усіх німецьких університетів і призвела до їх несподіваного відновлення. Колективи професорів німецьких університетів захищали свободу навчання і учіння від утручання з боку держави в міру своїх сил. Після революції 1848 року оновлені німецькі університети домоглися, насамперед, більшої змістовної свободи і внутрішньої університетської автономії, котра була забезпечена міцним союзом з інтелігенцією з метою протидії зловживанням з боку держави [97, с. 125].

Важливим фактором поступового впровадження університетської волі стало одержання німецькими професорами статусу державних службовців за указом прусського короля від 1794 року. Цей указ відповідав положенням

загального земельного права Пруссії, у котрому ішлося про те, що професора як службовці державного університету підкорялися положенням посадового права. Статус державного службовця з кінця 18-го століття був тісно пов'язаний з обов'язком підпорядкування державі і мусив забезпечувати незалежність службовців від окремих володарів, а також гарантував збереження їхнього статусу в незалежності від волі володарів [108, с. 90].

Протягом 19-го сторіччя була ускладнена можливість припинення правових стосунків держави і державного службовця, а принцип довічного статусу державного чиновника знаходив усе більше поширення у німецькій дійсності. До кінця 19-го століття університетська свобода, концептуальний поділ між науковою працею і приватним способом мислення професорів забезпечувалися в Німеччині через надання державним службовцям довічного статусу службовців і через забезпечення тісного зв'язку між університетом і зміцнілою буржуазною інтелігенцією.

На відміну від навчання дослідження як базова сфера діяльності університетів не підлягала контролю з боку держави. Зростаюча спеціалізація досліджень у ході їхнього звільнення від догм університету як державної установи зберігала певну автономію по відношенню до держави і політики [97, с. 126−172]. Здійсення дослідження у німецькій системі вищої освіти гарантувалося, крім того, його формальною організацією в університеті, а також статусом професорів і їхнім гарантованим доходом. Усі ці обставини, у сполученні з конкуренцією університетів і з наданням істотної фінансової допомоги сфері досліджень з боку дрібних держав, земель, державних установ і промислових кіл, сприяли стрімкому зростанню значення досліджень протягом 19-го сторіччя.

У процесі перетворення німецьких університетів у світових лідерів у сфері вищої освіти у другій половині 19 сторіччя, концепція свободи навчання і учіння стали предметом національного престижу. Свобда дослідження і навчання одержували усе більше визнання як свобода від державних (і церковних) інструкцій по відношенню до змісту науки і викладання. У зв'язку з

наданням професорам статусу державних службовців їхнє політично мотивоване звільнення з посади ставало рідким явищем. Уже в 1918-м році тлумачення університетської свободи з боку держави виявилося досить широким, «оскільки університет разом з буржуазною інтелігенцією виразив своє скептичне відношення до Веймарской республіки, а сама республіка зазнавала запеклої критики з боку представників багатьох кафедр вищої школи» [97, с. 127].

Поряд з цензурою, призначенням на посади і звільненням з посади, у 19-м столітті існували також інші методи державного впливу на розвиток ситуації в університетах, зокрема, шляхом регулювання фінансування. Пропозиція В. фон Гумбольдта щодо фінансування Берлінського університету у вигляді надання державою університетам права користування державними землями не була реалізована через певні юридичні і політичні причини аж до моменту його відставки. В. фон Гумбольдт безперервно наполягав на втіленні ідеї про те, щоб покласти завдання фінансування університетів і шкіл на націю в цілому. У цьому він убачав, насамперед, можливість активізувати ініціативу нації і розбудити в ній свідомість того, що держава повинна припинити керувати галуззю виховання й освіти через свої розпорядження, а кожен член суспільства мусив відчувати себе відповідальним перед навчальними закладами.

Намагаючись догодити королю Фрідріху Вільгельмові III, спадкоємець В. фон Гумбольдта Ф. фон Шуккманн виказав своє побоювання щодо надання університету черезмірної фінансової свободи закладу, котрий був з 1794-го року державною установою відповідно до положень прусського національного закону, занадто незалежним від держави. Тому план надання державних земель Берлінському університету не був реалізований [109, с. 23 − 72], [293, с. 308, 310]. У кінцевому рахунку, фінансування Берлінського університету, а також забезпечення його юридичної й організаційної суті залишилося завданням держави. Це стосувалося також інших німецьких університетів.

Таке фінансове регулювання впливало на відносини між університетом і державою. У 19-м столітті окремі професора в буквальному сенсі слова

виторговували у міністерства фінансів бюджети для своїх лабораторій, інститутів і семінарів, ведучи з ним переговори в індивідуальному порядку. Між професорами панувало недоброзичлове ставлення один до одного, що посилювало їхню роз'єднаність на тлі слабкої внутрішньої університетської структури керування німецькими університетами [72, с. 28]. Якщо на початку 19-го сторіччя університету і його бібліотеці не вистачало відносно простого матеріального устаткування, а держава й надавала фінансове забезпечення окремим вишам, виходячи з кількості студентів, то з 1850 р. бюджети споруджуваних лабораторій, майстерень і клінік значно зросли. Це значило те, що регулярні переговори професорів з державою про спеціалізований університетський бюджет стали усвідомленої державою необхідністю. Державні органи керування як і раніше в значній мірі визначали подальший розвиток університетів [109, с. 49].

У 19-м столітті окремі німецькі держави, а також королівство Пруссія були зацікавлені у стимулюванні конкуренції між університетами і тому посилено фінансували їхню діяльність. Ще на рубежі сторіч між 1882-м і 1907-м роками під керівництвом прусського міністра освіти і релігії Ф. Альтгоффа в дев'ятьох прусских університетах було створено в цілому 176 нових інститутів, семінарів і лабораторій на чотирьох традиційних факультетах. Це удалося зробити завдяки політичній позиції Ф. Альтгоффа, котрий прагнув створювати нові університети і розбудовувати старі, а також завдяки умінню штатних професорів відстоювати свої інтереси на переговорах з державними чиновниками. На тлі посилення конкурентної боротьби з іншими країнами у 19-м столітті німецькі державні міністерства використовували такий засіб тиску на університети як перерозподіл коштів, що, тим не менш, позначалось на якості фахівців як кандидатів для заняття професорських посад [72, с. 31].

Тісні відносини між університетами і державою у Німеччині виявлялися в 19-м столітті в тому, що держава поряд з підготовкою юристів, викладачів і фахівців-керівників стимулювало підготовку в університетах представників певних професій, котрі утратили свій статус службовців у вузькому сенсі цього

слова через сторіччя, наприклад, лікарі, гірські інженери, архітектори. Коло державних службовців, які повинні були мати вищу освіту, був значно ширше, ніж коло сьогоднішніх чиновників. У той час коли держава захищала в основному інтереси загального економічного, технічного і соціального прогресу німецького суспільства, воно було не тільки владою, але й «представником суспільства як цілого, котре функціонує і розвивається у соціально-економічній сфері» [362, с. 102–145].

У передачі державі формальних завдань освітньої політики, котрі стосувались юридичних питань, керування університетами і їх підрозділами, а також вирішення кадрових питань. В. фон Гумбольдт убачав ефективний політичний засіб для забезпечення науковості і відкритості університету у його духовному, моральному і організаційному розвитку. У першій половині 19-го сторіччя держава ще значною мірою втручалася у властивій для неї манері в змістовні аспекти університетського життя, використовуючи для цього цензуру викладання і беручи активну участь у процедурі призначення на посади або зняття з посади політично неугодних професорів. В другій половині 19-го століття професора одержали довічний статус державних службовців, і усе більше утверджувався принцип недоторканності професорів у незалежності від політичних поглядів професорів.

Згодом держава надала університетам крім права призначення на посади також право на самоврядування в межах певної наукової галузі. Проте ведення прямих переговорів окремих професорів з міністерствами про надання коштів, свідчило про слабість внутрішніх університетських структур. Традиційно тісний зв'язок між університетами і державою був збережений і підсилювався одночасно з передачею державі функції хоронителя університетської свободи в поєднанні з її реальними фінансовими можливостями як єдиного джерела фінансування університетів. Цей зв'язок продовжує існувати і тиснути на університети в сучасній німецькій системі вищої освіти [109, с. 21]. Таким чином, покладені на державу завдання не утратили свою актуальність для німецьких університетів і сьогодні, у тому числі й у суспільній свідомості.

Розділ 3. Реформаторська педагогіка і педагогічна спадщина Е. Бернгейма і Г. Шмідкунца і стагнація університетської освіти в Німеччині кінця 19-го до 1945 р.

3.1. Джерела реформування педагогіки. «Ходегетика» як учення про шлях до науки

Як було сказано вище, класична концепція вищої освіти створила кілька важливих передумов, існування яких піддавалося небезпеці. Наприклад, необхідно було розвивати і заохочувати здатність студентів до самостійної організації свого навчання у виші. У всякому разі, розроблені на самому початку 19-го століття концепції Ф.В.Й. Шеллінга і Ф. Шлейермахера були удосконалені.

Незважаючи на популярність в університетських колах принципу «навчання через дослідження», спосіб організації навчання і навчання виявляє, на думку Й. Вільдта, істотні недоліки практичного втілення цієї концепції, авторами якої були неогуманісти-реформатори вищої школи. Саме з цієї причини, на думку Й. Вільдта, усе більший вплив на процеси реформування в період з 1815 по 1848 рр. аж до скликання Національних німецьких зборів у церкві Святого Пауля у Франкфурті-на-Майні зробила «ходегетика» [358], котра «відкриває» (грецькою „again“) «дорогу» (грецькою „hodos“) у систему науки і методику наукової праці. Вона являла собою викладений у монографіях (наприклад, працях Х.Ф. Гоккеля, Й. Леві, К. Кірхнера, К.Г. Шейдлера) чи лекціях «вступний курс для починаючих студентів». Цей курс охоплював структуру навчання, методику наукової праці, логіку і загальну методологію і перетворився у 1832–1847 р. завдяки К.Г. Шейдлеру в окремий навчальний предмет (див [325, с. 337−403.; [347]).

Сьогодні майже повністю ігнорується той факт, що «ходегетика»

пропонує поступовий перехід до наукової пропедевтики, котра у свою чергу може істотно полегшити навіть сьогодні виконання завдання плавної соціалізації колишніх абітурієнтів в академічному середовищі і поступовому переході до участі в дослідженнях на основі наукової комунікації студентів і викладачів. Проблема вільної, автономно урегульованої наукової комунікації між викладачами й учнями стала очевидної наприкінці 19-го сторіччя. Вона буде розглянута «товариством педагогіки вищої школи» (у 1898–1909 р. – «об'єднанням педагогіки вищої школи», у 1910–1934 р. – «товариством педагогіки вищої школи») і розроблялась її протагоністами Е. Бернгеймом (у 1850–1942 р.) і, насамперед, Г. Шмідкунцом (у 1863–1934 р.), а також їхніми однодумцями і супротивниками. На відміну від ходегетики, котра заснована на науковому обґрунтуванні й удосконаленні навчання у виші (шляхом розвитку академічної здатності), ця концепція була спрямована на розробку наукової теорії, а потім і на удосконалення практики навчання як такої. Незважаючи на усі посилання на класичну концепцію, педагогіка вищої школи, як зазначили І. Блехле, являла собою по відношенню до ходегетики певну зміну точок зору. Водночас вона є в основному і за багатьма окремими позиціями попередницею сучасної дидактики вищої школи.

3.2. «Реформаторська педагогіка» як поняття й умови її становлення

Відомий представник сучасної методики вищої школи Й. Вільдт виходить із того, що концептуально близько до нової дидактики вищої школи, котра сформувалася в період після другої світової війни, розташована «педагогіка вищої школи», котра сформувалася наприкінці 19-ого століття. Як одна із течій реформаторської педагогіки ця педагогіка оформилася в період з 1899 по 1934 рр. Її оформлення відбулося під впливом діяльності «суспільства педагогіки вищої школи», що стало безпосереднім попередником пізніше заснованої РГДВШ (нім. AGHD), тобто «робочої групи з питань дидактики вищої школи»

і сьогоднішнього НОДВШ (нім. «dghd»), тобто «Німецького суспільства дидактики вищої школи» [269].

І. Блехле, відомий теоретик історії розвитку педагогічних концепцій і автор численних праць про педагогічну спадщину Е. Бернгейма і Г. Шмідкунца, вказує у своїх роботах на неоднорідність теоретичної спадщини німецької реформаторської педагогіки. Ця спадщина є результатом діяльності німецьких педагогів, які є представниками багатьох університетів і населених пунктів і є авторами величезної кількості і різноманіття наукових і реформаторських точок зору. Реформаторська педагогіка являє собою структурний теоретичний компонент, конгломерат котрого не був достатньою мірою систематизований дотепер у будь-якій теоретичній структурі. Причина цього полягає у відсутностічітко розробленої концепції реформи [149].

Причини різнорідності і несистематизованості матеріалу лежать, за даними І. Блехле, у відсутності єдиного розуміння самої категорії «реформа». Ця категорія не знайшла єдиного відображення в межах релевантної теоретичної літератури і відповідних цієї теорії концепцій, авторами котрої були представники реформаторського педагогічного руху як такого. Так, наприклад, Ю. Елькерс [315], В. Шейбе [366] і Ф. Рьорс [344] мають діаметрально протилежні точки зору на багато концептуальних положень, що породжує незбалансованість відображення реформаторських педагогічних течій.

У той час як безліч публікацій детально відображає ініціативи, висунуті реформаторською педагогікою у галузі реформування середніх навчальних закладів, існують значні пробіли в теоретичній переробці спадщини цього напрямку педагогіки у галузі реформування університетів у першій третині двадцятого сторіччя [44]. І. Блехле як і багато інших дослідників, котрі займаються дослідженнями у галузі реформаторської педагогіки, убачають своє завдання в усуненні цих пробілів. Це дозволить дати збалансовану оцінку в сприйнятті відповідних реформаторських імпульсів, створених реформаторською педагогікою в даній сфері, і залучити їх до обговорення

проблем реформування виховання і народної освіти.

Німецькі дослідники однозначно визнають видатними представниками реформаторської педагогіки Ернста Бернгейма (народився у 1850 р. у м. Гамбурзі, помер у 1942 р. у м. Грейфсвальді) і Ганса Шмідкунца (народився в 1863 р. у м. Відні і помер у 1934 р. у м. Грейфсвальді). Їхня діяльність була спрямована на реформування університетів і становлення педагогіки вищої школи як академічної науки і інституту. Їх багатогранна інтелектуальна діяльність, проте, дотепер не знайшла гідного місця у науковій педагогічній літературі. Це пов'язано з деякими фактами їхньої біографії і з актуальними тенденціями в розвитку сучасної історії науки про освіту. Тому вивчення внеску Е. Бернгейма і Г. Шмідкунца в розвиток німецької педагогічної думки й у реформування системи університетської освіти в Німеччині являє собою важливе теоретичне завдання.

Орієнтація теорії дидактики на дорослих слухачів призвела до становлення сучасної андрогогіки (порівн. [34]; [369]). За словами Й. Вільдта, представники педагогіки вищої школи викликали насвою адресу критику з боку таких впливових в академічному середовищі діячів як Фрідріх Паульзен, котрий різко полемізував, наприклад, у ході обговорення в німецькому академічному середовищі концепції установи «семінарії», тобто спеціалізованого закладу, котрий мав би займатись питаннями перепідготовки викладачів вищої школи. Ф. Паульзен наполягав у той же час на зацікавленості представників окремих спеціальностей у реформуванні змісту спеціальних предметів у рамках навчальної реформи (порівн. [454]).

Привабливе (у розумінні педагогіки вищої школи) навчання орієнтується на особливості навчання дорослих людей і адекватно в цьому відношенні сучасним вимогам про більш високий ступінь відповідальності студентів за результати свого навчання. Незважаючи на сучасне розуміння важливості орієнтації навчального процесу більшою мірою на учня і процес його навчання, аніж на викладача і зміст навчальних дисциплін, в академічному середовищі з цього приводу тривають суперечки між її представниками.

Процесові становлення педагогіки вищої школи передував етап значних змін у структурі і функції університету (див. [306]; [334, 198 − 244]). Ідеться про процес поділу й експансії наук, особливо у галузі природознавства, та їх інституціоналізацію у рамках окремих факультетів, з урахованням росту їх значення для промислового виробництва, економіки й охорони здоров'я. Організація дослідницької діяльності за аналогією із промисловим підприємством, заснована на поділі праці між окремими структурними підрозділами, одержала значний поштовх у розвитку. Це призвело до руйнування єдності викладання і дослідження через виникнення кордонів між предметами і створення ієрархічних структур, у тому числі, в галузі викладання. Завдання, котре полягає у «підготовці кваліфікованої робочої сили», набуло усе більшого значення. У період з 1853 по 1896 рр. після періоду затяжної стагнації відбулося чотириразове збільшення числа студентів, у відносному збільшенні співвідношення кількості студентів до чоловічої частини населення (від 8,83 студентів на 10000 у 1853 р. до 21,65 у 1911 р.). При цьому, щоправда, зменшилося співвідношення між кількістю викладачів і кількістю учнів зі значною розбіжністю цього показника між окремими предметами: 24 студента – на одну кафедру в 1853 р. і 62 – студента в 1903 р. (див. [198, с. 31]; [306, с. 79]; [334, с. 328.]). Істотні зміни відбулись у соціальному складі і, насамперед, у рівні шкільної підготовки студентів, якіли вступали до вишів не тільки як випускники гуманістичних гімназій, але і реальних гімназій, вищих реальних училищ, учительських семінарів, технічних закладів.

Німецькі вищі навчальні заклади постали перед труднощами, котрі обґрунтовують вимогу щодо розвитку педагогіки вищої школи. Ця вимога була висунута Е. Бернгеймом і товарститвом педагогіки вищої школи (див. [35]), а також Г. Шмідкунцом, «засновником німецької дидактики вищої школи» (див. [369; с. 51, 81, 131]; [198, с. 26]), котрі науково обґрунтували необхідність розвитку цієї галузі педагогіки. По-перше, практика викладання наук, як і будь-яка інша практика, повинна спиратися на чітку наукову теорію. По-друге,

педагогіку необхідно було доповнити окремим розділом, тобто «педагогікою наук і мистецтв як такою» або «педагогікою вищої школи», «академічною педагогікою» (порівн. [198, с. 23-40])

Попри розуміння академічним середовищіем серйозності проблем, на думку І. Блехле, усе більше відчувались реальні труднощі в обговореннях і реформаторських програмах. Це стосується проблеми навчального матеріалу, збільшення його обсягу і набуття усе більшої ваги лекційної форми навчання. Саме на ці недоліки була спрямована гостра критика представників реформаторської педагогіки (порівн. [35; с. 8, 19 − 31, 52]). Так звучали пропозиції щодо скорочення лекційних годин на користь виконання студентами письмових робіт під керівництвом викладачів, колоквіумів і семінарських занять (порівн. [369, с. 88]; [33, с.39 – 85]).

Спеціалізація предметів і руйнування не тільки наукової, але й соціальної цілісності університету викликала особливий інтерес до налагодження «академічного життя» студентів і особливих зусиллях для його реалізації. У данному випадку ідеться про втілення ідеї перетворенні вишу у простір для навчання і про відстоювання позиції, котра полягає в розумінні загальних для всіх навчальних предметів закономірностей викладання й оволодіння знаннями (і, таким чином, загальною педагогікою теорії вищої школи).

Саме на цьому заснована аргументація на користь існування педагогіки вищої школи в противагу дидактиці вищої школи (котра має відношення тільки до процесу викладання і навчання). У наукових працях представників вищої педагогіки звучить також аргументація на користь існування загальної педагогіки вищої школи в противагу галузевої педагогіки вищої школи Е. Бернгейма [33, с. 49]), Г. Шмидкунца [369], згодом також К.Г. Беккера [18] в противагу концепції Ф. Паульзена і Р. Лєманна (див. [198, с. 6 − 58]). Е. Бернгейм відповідає на труднощі, позв'язані з практичною і раціональною реалізацією свободи вибору через свободу викладання і навчальну свободу, своєю пропозицією щодо виставляння оцінок студентам за виконані ними (відносно) самостійно роботи, а також шляхом упровадження навчальних

планів, раннього проектування навчальних програм .

Ці ідеї знайшли своє втілення у наукових працях і у діяльності прусського міністра освіти і релігії К.Г. Беккера та у його концепції вишів. Вона заснована на ідеї про те, що виш узяв на себе завдання масової професійної підготовки студентів і є «у першу чергу, школою». Тому він мусить систематизувати навчальний процес і планомірно здійснювати його з урахуванням даних педагогіки. «Стан, у котрому німецькі студенти перебувають у вишах» вимагає певної корекції перебільшеної міри навчальної свободи і порядку організації навчального процесу, а саме тому потрібна «педагогіка вищої школи» [18, с. 25−107].

Сучасна дидактика вищої школи критикує свою попередницю в особі педагогіки вищої школи через ті самі причини, через котрі педагогіка вищої школи критикувала свою попередницю, загальну педагогіку. Підтвердженням цьому може служити Ф. Паульзен (див. [325, с. 36, 240, 280, 437]). Він захищає лекцію як можливість давати живий загальний огляд змісту науки і процесу наукового пізнання світу. Ф. Паульзен захищає також навчальну свободу, незважаючи на можливості зловживання цією свободою з боку студентів, виступає проти нагляду, контролю і проти іспитів як перешкоди для навчання, а також і проти керування навчальним процесом з боку адміністрації вишів. Ф. Паульзен критикує домінуючу над всіма іншими навчальними предметами загальну педагогіку вищої школи і галузеву педагогіку вищої школи як небезпечне дублійовання предметів, а плани організації семінару з педагогіки вищої школи для викладачів вишів він розглядає як абсурдний крок у напрямку «regressus ad finitum».

Більш примітним для історії дидактики вищої школи, чим ці подробиці, виявився конфлікт, котрий виник навколо «педагогізації» університету. Концепція дидактики вищої школи далеко не однозначно була сприйнята в академічних колах, хоча вона цілком заслуговувала доброго ставлення до себе. Причиною такого ставлення до дидактики було не відкидання предмета

дидактики через якусь непояснену упертість чи каяття совісті університетських учених. Певну небезпеку, котру убачали представники дидактики вищої школи того часу, уявляла собою досить обґрунтована критика з боку консерваторів, котрі відстоювали принцип свободи навчання і, насамперед, свободи учіння.

На думку консерваторів, персуазивна чи маніпулятивна тенденція, котра проникає у наукову комунікацію, відбивається тільки в методиці викладання, терапевтичній, соціальній педагогіці чи в регламентації навчальних планів. У цьому завжди таїться погроза інструменталізації студентів і перетворення вишу у свого рода середню школу. Асоціація педагогіки вищої школи принципово відкидала такі обвинувачення у свою адресу, тому що її плани фактично віддзеркалювали тільки її прагнення до відновлення наукової комунікації (порівн. [198, с. 40, 202 − 235]). З іншого боку, особлива увага, котру педагогіка вищої школи приділяє питанням «викладання» і «виховання» і необхідності прояву «турботи про учнів» так чи інакше вказує на парадокс, котрий полягає у тому, що автономія учнів реалізується шляхом керуванням ними і здійсненням впливу на них. Ця дилема, на думку І. Блехле, як і раніше залишається актуальної для дидактики вищої школи Німеччини.

У зв'язку з цим примітна така точка зору: стосовно тих, хто планував застосування дидактики вищої школи тільки у сфері викладання у вузькому змісті цього слова, захисники концепції педагогіки вищої школи наполягали також на тому, що її предметом є все академічне життя і виш як навчальний заклад. Згодом така досі розповсюджена в педагогіці вищої школи позиція трактується як прагнення до перевищення своїх повноважень. З погляду розробки теорії і проведення досліджень педагогіка вищої школи з урахуванням поставлених перед нею завдань відповідає сучасній теорії вищої школи. На це указує інтерпретація даного поняття, котра з’явилась у перше в огляді дидактики вищої школи В.Д. Веблера і Й. Вільдта [437]. Приймаючи до уваги практичної спрямованість і тенденції в розвитку, дидактику можна розглядати як частину науки про політику у галузі вищої освіти (див. [198, с. 71 −103]).

3.3. Загальна характеристика реформаторської діяльності Е. Бернгейма і Г. Шмідкунца

У період їхнього тісного співробітництва з 1898 по 1934 рр. Е. Бернгейм і Г. Шмідкунц внесли специфічний вклад у реформування німецьких університетів, що вказує на зв'язок університетської реформи і педагогіки вищої школи. Обоє вчених і їхні численні однодумці, число яких напередодні першої світової війни постійно збільшувалося, здійснили докладний аналіз слабких місць системи академічної освіти Німеччини. Цей аналіз дозволив Ернсту Бернгейму і Гансу Шмідкунцу розробити теорію педагогіки вищої школи. У своїх роботах вони невпинно вказували на практичну неможливість підвищення професійного рівня викладачів-початківців через відсутність можливостей, традицій і усвідомлення важливості обміну педагогічним і дидактичним практичним досвідом зі своїми колегами.

Причиною незадовільного стану справ у галузі університетського викладання була відсутність нагляду за діяльністю викладачів з боку керівництва кафедр, факультетів і університетів, а також у відсутності будь-якої формалізованої взаємодопомоги між викладачами. Як зазначає І. Блехле, у більшості випадків викладання здійснювалось інтуїтивно, у навчальному процесі домінував педагогічний індивідуалізм і соліпсизм. Процес викладання розглядався як щось абсолютно індивідуальне, як особиста справа кожного індивідуума, котрий викладає. Практика відкритих для колег навчальних заходів (лекційних чи семінарських занять) і їхнє колегіальне обговорення була вкрай рідким явищем, відвідування занять колег з метою обміну досвідом сприймалося в німецькому академічному середовищі як безтактність чи навіть свого роду шпигунство.

У цьому зв'язку низький у цілому рівень викладання можна було пояснити рішучим відхиленням з боку викладачів університетів будь-якого корпоративного співробітництва з метою узагальнення досвіду, розробки

сучасних технологій викладання, сучасної дидактичної теорії і навчання викладачів-початківців і підвищення їхньої викладацької кваліфікації.

Як зазначає А. Гестріх [134], в академічних колах викладачі позиціонували себе не як учителів чи більш того вихователів, а більшою мірою як вчених чи як представників творчих професій. Завдання цілеспрямованого підвищення педагогічної майстерності не сприймалася у цих колах взагалі. Педагогічна майстерність не могла в цих умовах стати предметом досліджень, узагальнених у будь-якій теорії. У цих умовах Г. Шмідкунц ще в 1899 р. на сторінках «Вісника педагогіки вищої школи» наполягав не тільки на розвитку педагогіки вищої школи як галузі педагогіки, але і на створенні нової концепції історії розвитку науки й університетів, котра наприкінці 19-го століття приділяла вкрай незначну увагу питанню академічного викладання.

Тому Г. Шмідкунц наполягав на наданні вишам більшої автономії і на обмеженні втручання державної бюрократичної машини в діяльність вишів, хоча приватний досвід Г. Шмідкунца свідчив про те, що його основні реформаторські імпульси знайшли підтримку саме в особі цієї бюрократії, а не в академічних колах. Г. Шмідкунц був представником німецької історичної науки. За даними А. Гестріха, представники німецькій історичної науки у 19-м столітті уважали себе новаторами – у тому числі на міжнародному рівні – у галузі дидактики. Саме вони розробили і упровадили в практику викладання історії такі соціальні форми навчального процесу як семінари і вправи (практичні заняття, корі випереджають лекційний курс з певної історичної дисципліни). Така точка зору знайшла своє відбиття також у численних висловленнях сучасників і наукових працях закордонних історіографів. Однак, за даними А. Гестріха в останнє десятиліття 19-го століття ця точка зору на інновативність німецької історичної науки як у професійному, інституціональному, так і в дидактичному відношенні сприймалась як сумнівна. Новаторство німецької системи вищої освіти стало все частіше піддаватися сумніву, оскільки інстуціоналізація історичної науки в західноєвропейських і американських університетах відбувалася на базі

національних традицій і не обов'язково на прикладі німецької моделі.

Відбулося переосмислення і деміфологізація німецької історичної науки. Інтерес найбільш передової частини німецьких учених був прикутий до дослідження становлення німецької академічної історіографії. У поле зору вчених потрапив розвиток таких організаційних і навчальних форм навчальних заходів як семінари і вправи, котрі були засновані на діалозі між викладачами і студентами і практикувалися ще в епоху Просвітництва. Інтерес до практичних форм заняття виник у зв'язку з критикою академічного викладання, що ставала усе більш гострої саме наприкінці 19-го століття. Саме в цей час відбувалася освітня експансія, котра призвела до переповненості навчальних аудиторій, підвищенню академічного навантаження викладачів, до зневаги по відношенню до діалогічних форм навчання, до зниження інтенсивності комунікації між викладачами і студентами.

Усі ці негативні явища позначилися на зниженні якості німецького університетської освіти і на втраті університетами Німеччини свого міжнародного престижу. Ідеї реформаторів у німецькому університетському середовищі з приводу вивчення американського досвіду і застосування його в німецьких університетах не знайшли необхідної підтримки.

Центральною фігурою в німецькому реформаторському середовищі виявився історик із Грейфсвальда Ернст Бернгейм. Знаходячись у 1899 році на посаді ректора університету м. Грейфсвальда, він опублікував статтю за назвою «Загрозливе становище наших німецьких університетів». У ній він зажадав негайного реформування німецьких університетів, у першу чергу у галузі дидактики вищої школи. Зміст статті Е. Бернгейма було сприйнято в колах ультраконсервативного академічного середовища як лиховісне прорікання, щоправда, викликало жваву дискусію в німецькому суспільстві про необхідність реформування системи університетської освіти й у цілому дидактичних принципів, котрі застосовувались у процесі навчання.

У відповідь на дану статтю була опублікована стаття анонімного автора, який посилався в ній на куратора університету м. Галле, таємного радника

доктора Ф. Шрадера. Автор даної статті захищав німецьку систему вищої освіти і, насамперед, таку форму навчання як лекцію, котра, на думку автора, була невід'ємної складової не тільки в галузі історичній науки, але й у природознавстві.

Крім того, автор засуджував надмірне захоплення в університетському середовищі такою формою занять як семінар на шкоду лекції, у результаті чого, за його припущенням, може відбутися зникнення цієї форми навчання. Як вказує А. Гестріх, ці побоювання були абсолютно необґрунтовані, оскільки навіть у самих реформістських німецьких університетах (у т.ч. Лейпцігському) усі три зазначені вище форми навчальних заходів здійснювалися паралельно і взаємно доповнювали одна одну. Е. Бернгейм не був супротивником лекцій, навпаки, він уважав її невід'ємною формою навчання. Його не влаштовувала сама форма проведення лекцій.

Наприкінці 19-го століття німецький університет ставав, на думку сучасників, масовим, хоча за сучасними мірками він таким не був. Однак переповненість аудиторій руйнувала можливості живого контакту між викладачами і студентами, тим більше що масовість лекцій відбивалася також у нерегулярності відвідування лекцій студентами. Тому Е. Бернгейм убачав за необхідне обмежитиі навчальну свободу студентів, хоча і допускав, що сама форма «приватної» лекції не адекватна новим завданням університетів і новим умовам навчання. Е. Бернгейм уважав, що лекція, котра зводилася тільки до перерахування фактів, є безглуздою, оскільки багато викладених у ній фактів містилися в першоджерелах. Утруднення викликали у студентів не самі факти, а інтерпретація їхніх взаємозв'язків з боку авторів самих першоджерел, тому роз'яснення тієї чи іншої інтерпретації, на думку Е. Бернгейма, є основним завданням лектора.

Е. Бернгейм також уважав неприйнятної практику, при котрій щотижневе лекційне навантаження студентів складало близько 30 годин, тому він наполягав на його розумному скороченні і заміні лекційних заходів практичними. Семінарська форма занять не домінувала у німецькій академічній

дійсності, а сам принцип навчання і учіння через дослідження знаходив усе менше утілення в німецькій академічній реальності, не змінював стиль викладання і спосіб академічної поведінки. Потенціал семінарської форми занять, утиснутий у тверді ієрархічні рамки університетів, у котрих домінували професора-ординаріуси, не міг розкритися на тлі зростаючого числа студентів.

Саме на подолання цих недоліків, викликаних неготовністю університетів до збільшення числа студентів у нових політичних і економічних умовах, були спрямовані реформістські пропозиції Е. Бернгейма. На його думку, саме семінари і вправи були тими формами занять, що дозволяли студентам сформувати в собі критичне ставлення до викладених фактів і коментарів, розвити в собі самостійність мислення і формувати навички проведення дослідження. Цілком зрозуміло, що Е. Бернгейм був далекий від думки, що критичний характер мислення і навички критичного переосмислення першоджерел і дослідницької літератури були прищеплені студентам-початківцям ще підчас їхнього навчання у гімназіях, тому він запропонував розробити курс вступних лекцій для всіх спеціальностей.

Е. Бернгейм переслідував подвійну мету. Він виступав, по-перше, за зсув акцентів убік тих навчальних заходів, котрі сприяли активному самонавчанню студентів, і, по-друге, за стимулювання студентів з боку викладачів до цього самонавчання. Ключовим словом вишівських дискусій, котрі проходили тоді, була ходегетика, котра являла собою наставляння для студентів про пошук оптимального шляху для самостійного вирішення дослідницьких проблем.

Дискусії, котрі проходили у вишах свідчать про те, що Е. Бренгейм мав велику кількість своїх прихильників, котрі активно виступали за удосконалення академічного навчання і за розробку і упровадження нової і сучасної дидактики вищої школи. Одним з найвидатніших прихильників Е. Бернгейма був Г. Шмідкунц, філософ і педагог, котрий за протекціїєю прусського міністра освіти і релігії К.Г. Беккера очолив одну із найперших у світі університетських кафедр педагогіки. Як і Е. Бернгейм Г. Шмідкунц бачив недоліки університетів у низькій дидактичній підготовці викладачів, тому у 1898 р. він не тільки

ініціював створення окремого інституту дидактики вищої школи, але й товариства педагогіки вищої школи,котре орієнтувалося у своїй діяльності на міжнародне співробітництво у цій галузі.

3.4. Інтенсифікація американо-німецького культурного обміну на початку 20-го століття

3.4.1 Освітні американо-німецькі контакти

У 1910 р. членами товаристства педагогіки вищої школи стали вчені не тільки німецькомовних держав, але і багатьох європейських держав і США. Одна з основних цілей діяльності даного суспільства полягала у створенні інститутів, котрі займаються педагогічною і дидактичною підготовкою викладачів вищої школи. Проте, остаточне формування кафедри педагогіки університету м. Грейфсвальд затяглося до кінця 1920-х рр.

Напередодні 1-ї світової війни Німеччина інтенсифікувала свої дипломатичні контакти зі США. Зближення зі Сполученими штатами відбувалися в противагу зміцненню союзу країн Антанти. Ці процеси інтенсифікували культурний і освітній обмін між двома країнами. Що стосується останнього, то він викликав неоднозначну реакцію у німецькому академічному середовищі, оскільки американський досвід і американські моделі навчання, на думку консервативно і націоналістично налаштованих діячів освіти, так інтенсивно впроваджувалися в німецьку дійсність, що викликали заклики до збереження німецької культурної спадщини.

Проте, ще в 1904-му р. у дію вступила угода між Німеччиною і США про культурний обмін, що втілилося в обміні університетськими професорами. У 1905-м року до цієї угоди приєдналася угода про обмін вчителями і студентами. Таким чином відвідбулося не тільки визнання досягнень академічної освіти США в сфері її професіоналізації й експансії, але і докорінно змінилося її сприйняття. Було визнано доцільним впровадження американського досвіду в

процес реформування німецької освіти.

Ведучою силою в цих процесах ознайомлення з американським досвідом стали не тільки німецькі професори, але і директор одного з департаментів у прусському міністерстві освіти і релігії Фрідріх Альтхофф. Саме його діяльність наклала дуже помітний відбиток на функціонування системи освіти не тільки Пруссії, але і всієї Німеччини. У 1900-і рр. спостерігався помітний відтік американських студентів із німецьких вишів, що викликало певну заклопотаність прусського міністерства освіти і релігї. Делегація німецьких діячів вищої освіти відїхала до США для вивчення стану справ у сфері американської вищої освіти. Попутно були прийняті закони, котрі надали жінкам право нанабуття вищої освіти.

Що стосується Е. Бернгейма і Г. Шмідкунца, те вони з певних причин не потрапили до складу німецької делегації, але відправили до США свого прихильника Карла Лампрехта. Знаходячись в Америці, він прийшов до висновку про те, що проведення реформ у сфері вищ освіти і розвиток дидактики вищої школи не є тільки німецькою проблемою. Про це свідчило не тільки саме перебування німецької делегації у рамках ознайомлювальної поїздки по американських вишах, але і міжнародні конференції, котрі регулярно, аж до початку 1930-х рр., проводилися товариством педагогіки вищої школи.

Ознайомлювальні поїздки по США дозволили представникам Німеччини дійти до висновку про те, що американці прагматично підходять до вирішенння питань дидактики вищої школи і самої педагогіки вищої школи як невід'ємної складової академічної освіти. Американська сторона виразила своє здивування з приводу відсутності такої педагогіки в німецьких вишах, хоча Німеччина була всесвітньо визнаною батьківщиною найбільш прогресивних і впливових педагогічних концепцій. Система вищої освіти США в цілому виявилася в сприйнятті німецької делегації більш відкритої до нововведень і реформ, ніж німецька.

У Німеччині ідеї реформування системи вищої освіти і упровадження

нових педагогічних і дидактичних ідей наштовхувалися на запеклий опір консервативних сил у сфері політики й освіті. Обговорення цих ідей проходило в атмосфері більш запеклих і принципових суперечок, аніж в інших європейських країнах чи США. Прихильники реформування сфери німецького вищої освіти, спираючись на певні статистичні дані про відтік іноземних студентів із німецьких вишів, наполягали на тому, що Німеччина уже утратила свої лідируючі позиції на міжнародній арені в освітній сфері.

Необхідність проведення реформ їх прихильники обґрунтовували не тільки конкретним досвідом свого ознайомлення з американською концепцією організації наукової й освітньої діяльності, але і самою специфікою навчального процесу у вишах США. В останньому випадку ішлося про два важливі моменти: по-перше, про співвідношення кількості викладачів і студентів у вишах США і, по-друге, про стиль викладання.

3.4.2 Узагальнення американського досвіду організації навчання і його відображення в розробці освітніх концепцій реформаторської педагогіки

Як зазначив А. Гестріх, представникам німецької делегації упала в око та обставина, що, незважаючи на освітню експансію в США, співвідношення студентів і викладачів залишилося на колишньому рівні 6 до 1. У Німеччині це співвідношення складало в середньому 18 до 1. Тому реформатори убачали необхідність у дворазовому чи ж триразовому збільшенні числа викладачів у німецьких вишах не тільки з метою підтримки іміджу німецьких вишів, але і його підвищення. Головну проблему реформатори убачали в переповненості аудиторій у німецьких вишах.

Саме на цю обставину вказували Карл Лампрехт і Ернст Бернгейм у своїх виступах на Берлінській конференції товариства педагогіки вищої школи у 1910 р. Як К. Лампрехт, так і Е. Бернгейм усвідомлювали те, що існує необхідність не тільки у зміні кількісних параметрів німецької навчальної діяльності у вигляді збільшення кількості робочих місць для викладачів. Не

менш гостра необхідність існувала, на їхню думку, у поліпшенні якісних параметрів. Мова йшла про деиерархизации всю систему функціонування вишів і навчального процесу, тобто в подоланні домінуючого положення безроздільно пануючих профессоров-ординаріусів.

У ході дискусій, котрі стосувалися політикиу галузі вищої освіти, розглядався американський досвід у цій сфері. Відкриття американських університетів відбувалося через залучення в цей процес молодого академічного покоління у вузькому сенсі цього слова. Крім того, колективи викладачів американських вишів ніяк не прагнули дистанціюватися від колективів шкіл, як це мало місце в німецьких вишах. Кар'єра учителя народної школи не ставала перешкодою для подальшої успішної кар'єри професора в американському виші. Досвід його роботи в школі тільки вітався.

З метою подолання домінуючого впливу консервативної за своїм характером університетської еліти К. Лампрехт інтегрував у свій інститут тільки викладачів-початківців. Студенти також повинні були приймати більш активну участь у прийнятті рішень, котре стосувалось організації навчального процесу, у процесі керування вишом і здійснення дослідницької роботі в рамках «робочих навчальних заходів».

У той час як К. Лампрехт займався розробкою планів корінного реформування системи вищої освіти Німеччини, котре зокрема стосувалось створення кампусів за американським зразком, Е. Бернгейм сконцентрував свою увагу на розвитку й удосконалюванні дидактики вищої школи в рамках роботи товариства педагогіки вищої школи. Запропоновані ним нововведення стосувалися не тільки семінарських занять, але і лекцій.

Викладачі, на думку Е. Бернгейма, не повинні зводити лекції до простого перерахування фактів, але повинні розглядати проблеми і указувати на взаємозв'язки між фактами, повинні припускати можливість ведення діалогу зі студентами і використання різноманітних риторичних прийомів. Ці риторичні прийоми повинні стимулювати формування невимушеної і зацікавленої комунікації в аудиторії між студентами і лектором у незалежності від кількості

присутніх на лекції студентів. Переривання лекції приват-доцента за допомогою спонтанно сформульованих питань у стінах німецького університету вважалося ще наприкінці 19-го і початку 20-го століття чимось абсолютно неприйнятним. На думку Е. Бернгейма і більшості його прихильників із товариства педагогіки вищої школи, таке бачення лекції було оманою.

Представники реформаторської педагогіки вказували на гостру необхідність в оволодінні викладачів університетів не тільки адекватними риторичними прийомами, але і необхідними методиками, котрі дозволять підвищити якість викладання. Прикладом оволодіння такими риторичними прийомами і методиками було читання лекції професором Алоисом Хефлером, відомим віденським філософом і педагогом, однодумцем Е. Бернгейма і Г. Шмідкунца. Ці лекції, котрі містять елементи діалогу зі студентами, за визнанням однодумців і студентів А. Хефлера, були прикладом риторичного і дидактичного мистецтва і заслужили високу оцінку американських колег.

3.4.3 Особливості німецької «академічної культури» як фактор, що ускладнює реалізацію американського педагогічного досвіду в умовах німецьких вишів на початку 20-го століття

Варто звернути увагу на той факт, що, незважаючи на популяризацію нових дидактичних прийомів і методів товариством педагогіки вищої школи, нові ідеї зі значними труднощами знаходили своє застосування в університетській практиці викладання. За даними А. Гестріха, американські студенти, котрі проходили навчання у німецьких університетах у 1910-х рр., залишали несхвальні відгуки про рівень викладання у німецьких університетах. В тому числі вони негативно висловлювались про манірний спосіб читання викладачами лекцій і про чітко ієрархічний характер стосунків між ними і студентами. А. Гестріх порівнює ці відгуки американських студентів з більш ранніми позитивними відгуками тих же американських студентів, котрі

датувалися ще 1890-ми рр. У зв'язку з цим він робить висновок про істотне підвищення якості викладання в американських вишах, адекватність використовуваних там навчальних планів і програм прагматичним цілям викладання й індивідуальних потреб студентів, відкритості викладачів для упровадження нових дидактичних методів і прийомів у навчальний процес.

На думку А. Гестріха, у американських студентів і викладачів виросло усвідомлення своєї відкритості навколишньому світові і готовності для сприйняття нових ідей і їх впровадження в американську систему освіти, котра одержала значний поштовх для свого розвитку на тлі могутнього економічного зростання США, перетворення цієї країни уполітичного й економічного гіганта, котрій міг собі дозволити створити за дуже короткий термін найефективнішу для того часу систему освіти. У США виникли не тільки нові приватні і державні університети, але й були розроблені власні дидактичні концепції. Ці концепції базувалися на більш відкритому і демократичному підході до практики навчання в школах і вишах, на більш прагматичному і більш індивідуальному підході до університетської практики викладання, на відкритості педагогічних колективів шкіл і вишів стосовно нововведень у галузі дидактики і методики викладання.

Усі ці позитивні сторони американської системи освіти не залишилися не заміченими з боку німецьких педагогів під час їхніх ознайомлювальних поїздок у США в рамках академічного обміну. Більш того, ці поїздки призвели до переосмислення характерного для німецьких діячів науки й освіти трохи поблажливого ставлення до американської системи освіти. Це переосмислення слугувало стимулом для поширення у Німеччині напередодні 1-ї світової війни реформаторських ідей у рамках товариства педагогіки вищої школи й інших аналогічних за своїм характером об'єднань і товариств.

Інтенсивний культурний обмін між Німеччиною і США був зупинений 1-ю світовою війною. Однак і після цієї війни, у часи Веймарської республіки, як зазначив А. Гестріх, через посилення позицій націоналізму у всіх сферах життя німецького суспільства не удалося досягти колишнього рівня культурного

обміну між США і Німеччиною, незважаючи на зусилля налаштованого на освітні реформи прусського міністра освіти і релігії Карла Беккера, який ініціював створення в університетах Німеччини дидактичних об'єднань.

Завдяки підтримці цього міністра у 1928 р. в університеті м. Грейфсвальд була створена кафедра дидактики вищої школи, котри усупереч позиції значного числа викладачів університету очолив Г. Шмідкунц. По суті справи була почата повторна спроба реформування системи університетського викладання і пожвавлення академічного обміну з американськими вишами. Однак у зв'язку з приходом нацистів до влади цей період пожвавлення контактів зі США виявився дуже коротким. Навіть у післявоєнний час не реалізованих планів реформування, консерватизм поглядів у академічних колах і наявність у системі вищої освіти ФРН ієрархічних структур наклали особливий відбиток на характер німецької академічної культури, котра сприймає нововведення з великою долею скепсису.

3.5. Міжнародний характер діяльності реформаторської педагогіки

Е. Бернгейм і Г. Шмідкунц розробляли і викладали свої реформаторські позиції в рамках двох товариств, що діяли на міжнародному рівні, а саме: «спілки педагогіки вищої школи» (у 1898 – 1910 р.), а також «товариства педагогіки вищої школи» (у 1910 – 1934 р.). «Товариство педагогіки вищої школи» мало власний друкований орган, проводило свої засідання і піклувалося про практичну перепідготовку своїх членів. Його склад сформувався з числа декількох ліберально налаштованих викладачів вищої школи (головним чином, приват-доцентів, матеріальне становище яких залежало від надходження коштів через сплату студентами «лекційних грошей»). Тому приват-доценти конкурували за одержання коштів з ординарними професорами і були зацікавлені у привабливості своїх лекцій для студентів-слухачів.

Ці вчені ініціювали заснування цих двох суспільств і стали їх

керівниками. Під час міжнародних конгресів, котрі проводилися «суспільством педагогіки вищої школи» у Берліні (1910 р.), Мюнхені (1911 р.) і Лейпцигу (1912 р.), Е. Бернгейм і Г. Шмідкунц займалися постійним обміном ідей із ученими, представниками європейського, американського й азіатського освітнього простору. Вони співробітничали з видатними представниками реформаторської педагогіки, як напр. Р. Ойленберг, Ф. В. Ферстер, Л. Гурлітт, Г. Кершенштейнер, К. Лампрехт, П. Наторп і ін. [44].

3.6. Інституалізація ідей реформування університетів і розробки теорії педагогіки вищої школи

Институционализация реформаторських ідей Е. Бернгейма і Г. Шмидкунца відбулася в зв'язку з заснуванням самостійного «інституту педагогіки вищої школи». Із цим закладом було пов'язано виконання чотирьох основних завдань. По-перше, ішлося про збори бібліографічного, бібліотечного й архівного матеріалу по певних аспектах педагогіки вищої школи і, по-друге, про надання інформації у сфері педагогіки вищої школи. По-третє, цей інститут необхідно було інтегрувати в структуру університетів і публікувати наукові матеріали з академічної педагогіки. У четвертих, значні надії були пов'язані з проведенням підготовчих робіт зі створення в перспективі академічного музею, котрий мусив сприяти реформуванню німецьких університетів [369].

3.7 Основні ідеї реформаторської педагогіки Е. Бернгейма і Г. Шмідкунца і їх втілення в діяльності німецьких університетів

3.7.1. Відкритість університету як основний організаційний принцип діяльності німецьких університетів

Центральний елемент реформаторської концепції Е. Бернгейма і Г. Шмідкунца є ідея відкритості університету. Така відкритість припускала

реалізацію внутрішніх і зовнішніх змін у діяльності університету. Суть цих змін можна викласти у трьох пунктах. Перше основне запитання стосується налагодження внутрішнього університетського міжгалузевого наукового співробітництва. Другим основним питанням є організація міжрегіональної дослідницької кооперації. Нарешті, співробітництво викладачів різних педагогічних закладів у впровадженні відкритості університетів може являти собою третій аспект [40].

Що стосується відкритості університету, то наміри Е. Бернгейма і Г. Шмідкунца полягали не тільки в організації співробітництва викладачів усіх педагогічних установ, але й у постійному підвищенні кваліфікації викладацького складу навчальних закладів. У цьому зв'язку варто згадати діяльність Е. Бернгейма, спрямовану на створення канікулярних курсів, котрі розпочали свою діяльність з 1894 р. у Грейфсвальді за прикладом аналогічних курсів, організованих раніше у 1889 р. у Йені Якобом Рейном і Детмером [43].

Крім того, заснування у 1898 р. «дидактичної спілки викладачів усіх навчальних закладів» у м. Грейфсвальд слугувало винятковим прикладом зчеплення реформаторських педагогічних намірів представників науки і шкільної практики. Робота цієї спілки відрізнялася тим, що усі групи викладачів (починаючи вчителями народної школи і закінчуючи викладачами вишів) працювали над удосконалюванням процесу навчання в ході обговорення нових ідей і їх практичного втілення. У цій роботі брали участь також жінки напередодні одержання ними права на одержання вищої освіти у Німеччині. За цим стояла ідея широкомасштабного, одноманітно організованого руху викладачів і вчителів за реформування системи освіти під егідою головної організації, котра повинна була здійснювати всеохоплююче реформування навчальних закладів усіх рівнів.

3.7.2 Обґрунтування педагогіки вищої школи як самостійної університетської наукової дисципліни

Важливим елементом реформаторської діяльності Е. Бернгейма і Г. Шмідкунца є педагогіка вищої школи. Вони поставили перед собою завдання «... сприяти розвитку тієї галузі теоретичної і практичної педагогіки, ... котра іменується педагогікою наук і мистецтв ...» [369, с.112]. Робота Г. Шмідкунца «Уведення в педагогіку вищої школи», опублікована у 1907 році і представлена увазі педагогічної громадськості, з'явилася першою науковою фундаментальною працею по тематиці педагогіки вищої школи. Ця робота містить викладені в стиснутому вигляді цільові настанови педагогіки вищої школи, точки зору Г. Шмідкунца і, крім того, головні ознаки й основні форми педагогіки вищої школи.

У якості основних специфічних ознак педагогіки вищої школи були названі й охарактеризовані академічні свободи навчання, учіння і життя, індивідуальна зацікавленість студента у навчанні, а також індивідуальна спеціалізація викладачів і студентів. Як об'єктивні головні ознаки педагогіки вищої школи Г. Шмидкунц назвав передачу із покоління в покоління наукових даних, неминущу значимість традиційних цінностей, а також навчання за фахом.

Виникнення педагогіки вищої школи як самостійної галузі педагогіки й академічної науки відбулося в ході аналізу проблематики педагогічної роботи в університеті. Результати цього аналізу Е. Бернгейм виклав у своїй промові «Про загрозливий стан наших німецьких університетів», проголошеної їм у зв'язку з його вступом на посаду ректора університету м. Гейфсвальда у 1899 році. Його стурбованість станом справ у сфері німецької вищої освіти пролунала в його доповіді «Про недоліки здібностей студентів виражати свої думки», а також знайшла відбиття в його публікації «Вивчення історичних наук в університеті. Навчальні плани» [33], [35].

Свої висновки про стан справ в університетах Г. Шмідекунц підкріпив численними публікаціями в «Доповідях з педагогіки вищої школи», у журналі «Німецька школа», «Педагогічний архів», а також у «Журналі педагогіки вищої школи» [367], [368].

3.7.3. Організація першої в Німеччині кафед кафедри педагогіки вищої школи, заснованої у Грейфсвальдському університеті

Плани реформування університетів і розробки теорії педагогіки вищої школи Е. Бернгейма і Г. Шмідкунца знайшли своє втілення в заснуванні першої кафедри педагогіки вищої школи у Німеччині й, імовірно, в усьому світі. З відкриттям цієї кафедри у 1922 році у Грейфсвальдському університеті, котру очолив Ганс Шмідкунц, виник фундамент для перетворення педагогіки вищої школи в наукову дисципліну. Проблематичність організації цієї кафедри підтверджують документи з архіву Грейфсвальдского університету. Тільки завдяки підтримці тодішнього міністра освіти і релігії і члена «Товариства педагогіки вищої школи» Карла Генріха Беккера, символічної фігури в університетському русі за реформи Веймарського часу, цей крок був у кінцевому рахунку зроблений [44].

Підставою для виконання функціональних обов'язків викладача, пов'язану із відкриттям цієї кафедри і її діяльністю, став цикл навчальних заходів за назвою «Введення в академічну освітню діяльність», котрий був доступний для усіх зацікавлених осіб. Ці заходи, лекції і семінари, являли собою унікальний огляд реформаторських і педагогічних ідей у галузі університетської освіти Е. Бернгейма і Г. Шмідкунца [44].

Г. Шмідкунц здійснив у своєму циклі лекцій аналіз проблематики навчання студентів в університетах, у тому числі причини незадовільних умов їхньої участі в проведенні досліджень, обмежені академічні можливості розвитку, недоліки організації занять і т.д. Після цього перший професор педагогіки вищої школи настояв на впровадженні системи навчальних консультацій, налагодженні співробітництва між академічними дисциплінами, факультетами й університетами, а також зажадав інтенсифікації педагогічного навчання і підвищення кваліфікації викладацького складу університетів.

3.7.4. Створення умов для висунення викладачами їхніх особистих ініціатив і індивідуалізація навчального процесу як умови успішного реформування вищої школи

Прояв особистої ініціативи й індивідуалізація є досить відомими основними мотивами реформаторської педагогіки. Вони також складають суть реформаторської діяльності Е. Бернгейма і Г. Шмідкунца. Так, наприклад, Г. Шмідкунц розробив 4-х-ступеневу систему основних форм педагогіки вищої школи, котрі розрізнялись за ступенем прояву особистої ініціативи студентом і викладачем [369]. Цими формами, по-перше, є консультація, що уможливлює індивідуальний вплив викладача на студента, по-друге, лекція, у якій матеріал викладається парціально і яка інформує студентів про суть наукової праці. По-третє, у цьому зв'язку з'явилися і затвердилися такі форми навчання як семінар і вправа (практичне вступне заняття напередодні прослуховування студентами курсу лекцій), по-четверте, самостійна навчальна робота.

У той час як семінар мусив створювати для студентів простір для самостійної участі в навчальному процесі, самостійне навчання мусило поглиблювати їх знання, стимулювати розвиток умінь і навичок застосування прийомів і методів академічного навчання.

Що стосується індивідуалізації, під котрою Е. Бернгейм і Г. Шмідкунц розуміють турботу про студента, то вчені орієнтувалися в цьому питанні на зміст традиційної ходегетики. При цьому ішлося про історичну університетську дисципліну, котра надавала дидактичні інструкції рівною мірою студентам і викладачам вищої школи. Ці інструкції можна інтерпретувати як «допомога в досягненні академічного успіху» [317, с. 56].

3.8. Міжнародне сприйняття реформаторських ідей, запропонованих Е. Бернгеймом і Г. Шмідкунцом

У результаті виснунення приватної ініціативи Е. Бернгеймом і Г.

Шмідкунцом у рамках «Віденського проекту» відбулося заснування (дотепер діючого) «Австрійської спілки педагогіки вищої школи». Вона виникла на базі колишньої первинної австрійської організації «Товариство педагогіки вищої школи» [44, с. 166 −192].

Крім того, реформаторські педагогічні ідеї Е. Бернгейма і Г. Шмідкунца були сприйняті Гедвіг Іземанн, котра керувала у молодіжному санаторії м. Нордхаузен реформаторською школою разом з інтегрованим педагогічним семінаром. Програма цього мало відомого реформаторського педагога була зорієнтована нетрадиційним образом на людину з особливими потребами [Blechle 2005].

Г. Іземанн варто віднести, без сумніву, до виняткових педагогів, що перебороли межу, накреслену реформаторським педагогічним рухом. Г. Іземанн була однієї з деяких жінок у першій третині двадцятого сторіччя, котра зуміла розробити специфічну реформаторську концепцію й успішно її здійснила в шкільній практиці в кооперації з Г. Шмідкунцом і Е. Бернгеймом. Особливість її діяльності полягала в тому, що педагогічна робота відбувалася в безпосередній взаємодії з медичним персоналом і в орієнтації на принципи індивідуальності, прозорості, самостійності і любові до ближнього [234]. Що стосується такого підходу до виховання, то він був заснований на конструктивній волі вихованців і їхньої здатності розвиватися і спирався на концепцію педагогічного відношення Г. Нуля й ідеї Ж.-Ж. Руссо про створення педагогічного простору як бази для розвитку індивідуальних сил.

3.9. Значимість педагогічної спадщини Е. Бернгейма і Г. Шмідкунца для сучасного етапу розвитку сфери вищої освіти у Німеччині

Як зазначив А. Гестріх, педагогічні і дидактичні концепції, розроблені Г. Шмідкунцом, Е. Бернгеймом і їхніми однодумцями не утратили своєї актуальності і зараз, тобто на початку 21-го століття. Їхні реформаторські цілі орієнтувалися на зміну всієї системи народної освіти і виховання, включаючи

навіть університет. У дусі сформованих у системі німецької вищої освіти традицій, заснованих на освітній концепції Вільгельма фон Гумбольдта щодо реформування вищої школи, а також в у дусі «university extension movement», тобто «руху за розширення університету», котрий поширився в скандинавському освітньому просторі, Е. Бернгейм і Г. Шмидкунц сприяли оформленню університетського академічного самоврядування, котре дозволило ширше використовувати можливості академічної волі, а також налагодити тісні контакти університету з іншими установами народної освіти і виховання, тобто народних університетів, реальних училищ, гімназій і народних шкіл.

Ретельне вивчення Е. Бернгеймом і Г. Шмидкунцем актуального для того часу стану справ у сфері академічного навчання дозволило їм діагностувати проблеми академічного навчального процесу, котрі слугували вихідним пунктом обґрунтування нової наукової дисципліни – педагогіки вищої школи.

Реформаторська діяльність Е. Бернгейма і Г. Шмидкунца відбувалася в рамках широкого міжнародного співробітництва і сприяла сприйняттю і поширенню їхніх ідей. Прикладом цьому служить «Віденський проект», педагогічна реформаторська робота австрійської «спілки педагогіки вищої школи». Таким же прикладом слугує реформаторська концепція, розроблена в школі імені Гедвіг Іземанн на базі олігофренопедагогіки й успішно застосовувана в молодіжному санаторії м. Нордхаузен.

Необхідно підкреслити, що діяльність Е. Бернгейма і Г. Шмідкунца галузі реформування університетів і розробки концепції педагогіки вищої школи являє собою важливий історико-теоретичний фундамент для роботи мережі центрів, котрі займаються розробкою ідей у галузі дидактики вищої школи ФРН (порівн. [44]). Специфічну і багатогранну діяльність Е. Бернгейма і Г. Шмідкунца варто сприймати в релевантній педагогічній літературі як напрямок у галузі педагогіки вищої школи і реформування університетів у рамках багатошарових, взаємозалежних течій реформаторської педагогіки в першій третині двадцятого сторіччя, котра має чітко сформульовану

концепцію.

Ідеї, пов'язані з розробкою теорії педагогіки вищої школи і втіленням її основних положень у рамках реформування німецьких університетів, дозволили Е. Бернгейму і Г. Шмідкунцу створити концепцію освіти, котра стала дороговказною у процесі реформування вищої школи. Ця реформаторська концепція була частково втілена в життя тільки через десятиліття після смерті обох учених. Таким чином, Е. Бернгейм і Г. Шмідкунц були розроблювачами ідеї надання регулярної консультативної допомоги студентам, вони наполягали на організації індивідуальної роботи зі студентами, на розширенні асортименту освітніх послуг, а також на втіленні ідеї відкритості університетів.

Викладена Е. Бернгеймом і Г. Шмідкунцом концепція реформування системи вищої освіти на засіданнях «Спілки педагогіки вищої школи», а також «Товариства педагогіки вищої школи» є історичною основою для становлення і розвитку педагогіки вищої школи як наукової дисципліни. Це відбулося завдяки призначенню Г. Шмідкунца на посаду завідувача першою кафедрою педагогіки вищої школи у Німеччині. Його призначення є в той же час історичною точкою відліку для становлення мережі центрів вивчення і пропаганди ідей дидактики вищої школи в сьогоднішній Німеччині.

Вже у 1982 р. Д. фон Квайс у своїй доповіді з характерною назвою «Я краще сам собі зшию чоботи ...» указав на те, що в ході реформування німецьких університетів після 1968 р. в університетах не були переборені помилкові переконання (або стереотипи) щодо організації діяльності університетів, котрі були виявлені ще Е. Бернгеймом і Г. Шмідкунцом. Помилковими орієнтирами, на думку погляду Д. фон Квайса, є, по-перше, хибна думка про те, що викладач вищої школи мусить учитися викладанню, оскільки він нібито уже своїм призначенням на посаду доцента чи професора стає дієздатним для здійснення викладання. По-друге, ідеться також про хибну думку про те, що аспекти педагогіки не відіграють особливої ролі в діяльності викладача вищої школи, тому що він має справу з дорослими людьми [338].

Реальність, у котрій відбувалося втілення ідеї педагогічної реформи

академічної освіти, заважала урахуванню і реалізації студентських інтересів і була, щонайменше, контрпродуктивною. Хоча педагогічну професійну придатність необхідно ураховувати у процесі призначення на посаду завідувача кафедрою, ця придатність усе ще майже не має вирішального значення у виборі кандидата на заняття цієї академічної посади.

Розроблена Е. Бернгеймом і Г. Шмідкунцом концепція реформи університетів стимулює до міркувань про необхідність і здійсненність триваючої педагогічної реформи університетів і дає необхідні імпульси для роботи центрів дидактики вищої школи. Проте, цю концепцию реформування варто використовувати більш ефективно з урахуванням сучасних умов академічної навчальної і виховної роботи.

Оскільки вся сукупність ідей реформування знову стала важливою контрольною точкою для проведення дискусій у галузі освітньої політики і педагогіки на початку двадцятого сторіччя [315], то виникає гостра необхідність у переосмисленні, більш глибокому вивченні, а також у більш інтенсивному обговоренні реформаторської діяльності Ернста Бернгейма і Ганса Шмідкунца.

3.10. Продовження кількісної експансії вищої освіти і основні напрямки реформ у Веймарській республіці

3.10. 1. Стан системи вищої освіти Німеччини після закінчення першої світової війни

Перша світова війна значною мірі стимулювала прояв стійких націоналістичних і шовіністичних проявів у вишах. Як відомо, у вересні 1914 р 93 провідних вчених і відомих діячів німецької культури опублікували своє звернення до «цивілізованого» світу. У цьому зверненні вони встали на захист німецької культури і науки від західної цивілізації і тим самим визнали свою

відповідальність за мілітаризм у зовнішній політиці Німеччини, котру вони беззастережно підтримали. Після виголошення промов із закликом жорстоко покарати ворогів і розширити життєвий простір Німеччини, після застосування жорстоких способів і варварських засобів ведення війни, в т.ч. газової (завдяки розробкам вченого Фріца Габера), а також закликів «до поміркованості в політиці», котрі пролунали з вуст таких вчених як Ганс Дельбрюк, Німеччина опинилася в кінці 1918 р. перед обличчям повної військової і політичної катастрофи (див. [61], [314], [19], [392], [446]).

Х. Шпенкух [393] вказує на те, що величезні людські втрати, втрати капіталу і не в останню чергу міжнародного значення стали причиною настання чергової кризи в системі вищої освіти і науки Пруссії-Німеччини. Настав кінець періоду економічного добробуту та експансії, котрий тривав протягом кількох десятиліть. Німеччина в значній мірі втратила свій міжнародний авторитет як цивілізована держава, з нею були перервані наукові та культурні контакти, що в цілому обернулося для Німеччини стратегічної втратою наукового світового лідерства. З іншого боку, сталася міжнародна ізоляція Німеччині, котра тривала аж до моменту вступу Німеччини до Ліги націй у 1925/26 рр. Вона знайшла своє втілення у прямому бойкотуванні будь-яких наукових контактів з Німеччиною в рамках міжнародних наукових організації та конференцій. Тим самим був підготовлений сприятливий ґрунт для поширення націоналістичних ідей у середовищі німецьких вчених.

Разом з тим академічні кола здійснювали різні спроби подолання міжнародної ізоляції. Наприклад, активізувалися наукові контакти з Радянським Союзом. Завдяки зусиллям Інституту ім. Гете (заснованого у 1923 р), Служби академічних обмінів (надалі Німецької служби академічних обмінів), організованої у 1924 р в Гейдельберзі, а також завдяки діяльності фонду ім. Олександра фон Гумбольдта (заснований у 1925 р.) вдалося пом'якшити міжнародну ізоляцію. Німецьким урядом був намічений ряд заходів по налагодженню фінансування німецької науки. До них слід віднести установа в 1920 р товариства сприяння розвитку німецької науки ім. Хота (з

1929р. - німецького суспільства по організації підтримки і сприяння дослідницької діяльності, пізніше - Німецького науково-дослідного об'єднання). Незважаючи на скрутне фінансове становище Веймарської республіки, виникали організації, котрі функціонують в Німеччині до сьогоднішнього дня.

За даними Х. Шпенкуха [393] у повоєнний час ситуація в освіті загострилася через значне зростання чисельності студентів. Студентський контингент університетів і технічних вищих навчальних закладів збільшився від 36 300 (у 1913/14 рр.) приблизно до 61 000 (у 1919/20 рр.). У зв'язку зі скороченням потоку ветеранів війни та реемігрантів, а також зростанням неплатоспроможності німецького населення через фінансову кризу контингент студентів дещо скоротився і склав у 1924/25 рр. 38 600 студентів. Протягом декількох років економічного підйому і внаслідок подальшої професіоналізації вищої освіти в 1931 р. контингент студентів становив 67 600 осіб, із яких в університетах Пруссії навчалося 59 574. До них слід додати ще 8 025 у технічних вишах. Ці цифри становили найвищий показник розвитку за все сторіччя існування системи вищої освіти у Пруссії. Наступ нової економічної кризи і обмежувальні заходи націонал-соціалістичного уряду, проведені ним аж до 1935 р, призвели до скорочення чисельності студентів до приблизно 36 000 у 1935 р і відповідно 28 000 у 1938 р.

Частка жінок у прусських університетах зросла приблизно від 7% у 1913 р. до майже 20% у 1931/32 рр. До 1938 р. відбулося зниження цього показника до приблизно 14%. Соціальний склад студентського контингенту виглядав наступним чином: 4% студентів чоловічої статі складали діти із сімей робітників, вихідці з нижніх шарів німецького суспільства – приблизно 6%. Представники середнього класу налічували близько 57% студентів, а верхні шари буржуазії і буржуазної інтелігенції – 37%.

Що стосується академічних спеціальностей, то значно втратила свої позиції теологія, котра в 1929/30 рр. мала майже 7%; юриспруденція склала майже четверту частину, медицина, як і мовознавство і культурологія – майже п'яту частину; математика і природознавство – близько 15%, а економічні

науки – близько 10% у загальному розподілі спеціальностей у вишах Німеччини. У цілому в цих статистичних даних простежуються незначні зміни в порівнянні з 1913/1914 рр. Незважаючи на післявоєнну кризу, спостерігається чітка тенденція освітньої експансії [404].

Після 1918 року у сфері вищої освіти Німеччини збереглися колишні проблеми і складні конфігурації наукового ландшафту, винуватцями існування котрих були впливові чиновники з останньої доби правління Вільгельма II, такі як Ф. Шмідт-От або К. Гарнак. Вони продовжували займати ключові позиції в міністерстві освіти і релігії, тому повний розрив з епохою пізньої імперії, з одного боку, не стався [169]. З іншого боку, різні політичні сили виступали за проведення змістовних і організаційних реформ у галузі вищої школи. Розстановка політичних сил змінилася на користь соціал-демократії, демократів і центристів. Ініціаторами реформ у системі вищої освіти Пруссії стали міністри у справах освіти і релігії. К. Геніш, О. Бьоліц, Г.К. Беккер і А. Грімм. Уряд Німеччини розробив план реформування вищої школи у 6 основних напрямках, а саме:

1) структурний і організаційне реформування університетів і технічних університетів з метою їх внутрішньої і зовнішньої демократизації;

2) розширення спектра науково-дослідних інститутів у складі Товариства ім. кайзера Вільгельма і заснування декількох нових інститутів, таких як іберо-американський інститут або інститут журналістики;

3) упровадження нових дисциплін (наприклад, педагогіки і соціології / політології);

4) організація академічного обміну як складової частини міжнародного культурного обміну та організації навчання за кордоном;

5) заснування народних університетів і народних бібліотек як заходів у галузі просвітницької роботи в середовищі робітників і дрібних службовців в рамках надання їм благодійної освітньої допомоги;

а також 6) надання більш інтенсивної фінансової допомоги студентству і інтенсифікація роботи з підготовки молодих фахівців в рамках роботи

спеціального благодійного фонду, який займався питаннями підвищення освітнього рівня німецького народу.

Інтенсифікація роботи з молодими кадрами передбачала збільшення робочих місць для асистентів, оплату навчального навантаження викладачів-початківців і виділення стипендій для приват-доцентів, а також створення студентських їдальнь і студентських гуртожитків. При всіх цих скоромних, але, тим не менш, дуже важливих зусиллях, котрі були спрямовані на створення фонду допомоги студентам або нових наукових інститутів, а також ініціатив, висунутих за межами прусського міністерства у справах релігії і освіти, загострювалися нові старі конфлікти. Проте, за часів Веймарської республіки були досягнуті значні результати у галузі реформування німецької науки і освіти, які зазнали значних втрат після зміни політичного режиму у 1932/33 рр.

3.10.2 Домінантна роль центральних органів управління імперії у стимулюванні поза університетської дослідницької діяльності у рамках товариства взаємодопомоги

З моменту проголошення Веймарської республіки у 1918 р. роль держави у галузі науки і освіти помітно зросла, оскільки зміна фінансового законодавства та багаторічний період інфляції викликали велику потребу у централізації розподілу коштів із бюджету всієї імперії. У зв'язку з цим структури імперського міністерства внутрішніх справ (відділ III з питань освіти і шкіл) і відповідно структури імперського міністерства закордонних справ (відділення VI з питань культури) отримали значні повноваження у вирішенні питань фінансування. Часто з ініціатив, котрі виходили від рейхстагу (спільного німецького парламенту), держава надавала субсидії науковому товариству ім. імператора Вільгельма або іншим науково-дослідним інститутам, наприклад, інституту світової економіки у м Кілі, для організації експедицій або дослідних поїздок. Деякі установи об'єднувалися під егідою

імперії, а нові наукові установи, як наприклад, імперський архів, засновувалися тільки у виняткових випадках.

Прусське міністерство освіти і релігії, котре мало найбільший обсяг бюджету, залишалося найбільшим науковим міністерством у державі. На території Пруссії знаходилися 11 університетів і 4 технічних вищих навчальних заклади (правда, без Данцігського). Вищі навчальні заклади, які фінансувалися з бюджету імперії, розташовувалися в самому Берліні і на його околицях, проте багато освітніх установ були реструктуризовані під егідою імперії. Наукове товариство ім. Кайзера Вільгельма мало свої філії, розкидані по всій Німеччині, а нові проекти Берлінської Академії наук фінансувалися в рамках німецького академічного картелю. Спроби перетворення Берлінської Академії наук в національну дослідницьку організацію не увінчалися успіхом, незважаючи на всі зусилля міністерства освіти і релігії.

Це пов'язано з чотирма причинами. По-перше, у 1920 р. товариство взаємодопомоги Ф. Шмідт-Отта утворилось як самостійна спільно німецька організація, котра спочатку фінансувалась державою і змогла зміцнити свої позиції після організаційної кризи у 1929 р. По-друге, в Берлінську академію наук не вдалося інтегрувати природничі інститути, котрі були складовою частиною Наукового товариства ім. кайзера Вільгельма II. По-третє, більшість членів академії наук виступило проти об'єднання з технічними спеціальностями і, по-четверте, академії інших федеральних земель імперії ставилися з підозрою до можливої прусської гегемонії в цій галузі.

Ініціативи стосовно організації наукової діяльності висувалися в період після 1918 року, науковими установами Баварії, Бадена (служба академічного обміну) або Саксонії (фонд допомоги в отриманні вищої освіти), тому Пруссія втратила свої домінуючі позиції в галузі наукової політики імперії [94], [116] , [117]. Ідеї про відновлення ролі імперії в області культурної політики знайшли своє відображення в меморандумі міністра у справах освіти і релігії К. Г. Беккера «Культурно-політичні завдання держави», опублікованого в 1919 р. У цьому меморандумі міністр наполягав на наданні імперії додаткових

повноважень з метою проведення більш скоординованої політики в галузі науки і освіти на тлі поразки Німеччини у Першій світовій війні і фінансової кризи у державі, котра виникла через репарації. Збереження національної ідентичності передбачало створення уніфікованої німецької культури як засобу до подолання національних протиріч. К.Г. Беккера виходив із того, що не зовнішнє світове лідерство Німеччини часів епохи Вільгельма II мало підвищити репутацію Німеччини в усьому світі, а об'єднана німецька нація, котра демонструє всьому світові кращі зразки своєї високої культури.

Центральне місце в новій концепції освітньої і наукової політики займала ідея цивілізованої держави, котра могла бути реалізована в рамках внутрішньої політики «німецького відродження», відповідно до традицій раннього 19-го століття і ліберальної ідеї визволення нації. Перед Імперським міністерством культури було поставлено завдання розробити і вжити організаційні заходи, спрямовані на відродження національної культури. Так як в середині 1919 р. кожна із федеральних земель, котра входили до складу імперії, мала свій суверенітет у галузі культурної політики, справа обмежилася утворенням вже згаданого вище відділу імперського міністерства внутрішніх справ у справах шкільної освіти. В галузі вищої освіти К.Г. Беккер обмежився наданням цьому відділу формальних повноважень у галузі вищої освіти [58]. За своєю суттю ці заходи не могли істотно змінити ситуацію у галузі вищої освіти. Аналогічно йшли справи і в галузі німецької науки.

Професор теології і католицький священик, а також депутат від фракції центристів Георг Шрайбер заявив у 1922 р про недостатнє фінансування німецької науки. Після втрати Німеччиною статусу великої промислової і військової держави нова Німеччина повинна була зберегти себе як велика держава інтелекту і знання. До цього моменту, з настанням заключної фази галопівної інфляції найвагомішою відповіддю наукових установ на кризу, котра вибухнула в кінці Першої світової війни, було заснування товариства взаємодопомоги німецької науки. Воно було засновано на кошти, виділені Веймарськими національними зборами у відповідь на прохання про виділення

дотацій з боку академій наук і, з іншого боку, у дусі спільної ідеї Ф. Шмідт-Отта і Ф. Габера 1920 р.

Товариство взаємодопомоги мало об'єднати найбільші наукові установи і залучати поряд із засобами з імперського бюджету також приватні кошти за аналогією з тим, як це робило суспільство кайзера Вільгельма II, починаючи з 1911 р. Академічний картель наполіг на наданні дотацій для утримання бібліотек, друкарських витрат і власних проектів. У той же час Ф. Шмідт-Отт, будучи наступником Х. Т. Бьотінгера на посаді голови наглядової ради концерну «Байєр АТ», прийняв рішення про виділення дотацій на проведення природничо-наукових досліджень. Імперський міністр внутрішніх справ Еріх Кох-Везер підтримав надання допомоги академічній науці і домігся від імперського міністерства фінансів вже у 1920 р. приблизно 1,4 млн. марок дотацій для заснованого в кінці жовтня того ж року товариства взаємодопомоги. Членами цього товариства були академії, вищі навчальні наукові заклади, Товариство кайзера Вільгельма, а також два природничо-наукові об'єднання.

Органи управління вищою освітою окремих земель, котрі входили до складу імперії, навпаки, утрималися від участі в роботі товариства наукової взаємодопомоги.

3.10.3. Діяльність фонду сприяння народній освіті

Дотації, котрі виділялися органами управління імперії, і, перш за все, пожертвування були спрямовані на фінансування фонду сприяння вищої народної освіти. З причини кризової ситуації в освіті і в країні в цілому, котра виникла через галопівну інфляцію, міністерство освіти досягло угоди з заснованою в Дрездені «Спілкою з надання економічної допомоги німецькому студентству» про надання стипендій представникам малозабезпечених верств населення. Правда, міністр фінансів Ернст фон Ріхтер відмовився залучати кошти, котрі надійшли від іноземних студентів як їхня плата за навчання, для

покриття витрат на виділення таких стипендій, так що міністр у справах освіти і релігії О. Бьоліц змушений був забрати свою заяву. Фінансова допомога, котра надійшла у вигляді пожертвувань від Карла Дюсберга і директора Німецького банку Георга фон Штрауса, все-таки пом'якшила ситуацію зі стипендіями. Як відомо, аж до 1914 р. німецькі фонди сприяння студентству щорічно виділяли приблизно 600 000 марок для підтримки німецьких навчальних закладів, але після закінчення війни і в зв'язку з інфляцією втратили значну частину свого основного капіталу.

В початку 1925 р. фонд економічної допомоги студентству провів конференцію з питання розподілу стипендій в масштабах всієї імперії і запросив для участі в своїй роботі представників державних органів імперії, в тому числі представників міністерства у справах освіти і релігії. Суперечку між учасниками викликало питання щодо процедури розподілу допомоги. Передбачався розподіл допомоги або через місцеві представництва фонду економічної допомоги, до складу котрих повинні були увійти представники студентства та адміністрації університетів, або необхідно було залучити до цієї спеціальних кураторів і ректорів вишів.

Саме в цьому заході міністр освіти і релігії А. Крус убачав можливість відновлення державного впливу на сферу освіти. Компромісним рішенням стало проведення конкурсного відбору кандидатів на отримання стипендій, котре було доручено директору Берлінського Академічного інформаційного бюро Карлу Рему. Таким чином, з 1925 р вперше було виділено приблизно 300 стипендій, кожна з яких налічувала 700 марок на рік і призначалася відповідно до ухваленої процедури. Фонд сприяння студентству надавав допомогу, зокрема, обдарованим дітям із сімей робітників, службовців і дрібних ремісників, частка яких становила майже 15% і відповідно майже 13% від числа всіх студентів замість 2%, як це було раніше. У той же час вихідці з сімей викладачів і службовців середньої ланки становили лише 29% замість 55% раніше. Депутат рейхстагу О. Шрайбер висловився за невідкладне створення фонду допомоги студентам, так як частка дітей із робітничих родин, котра

становила 2% від числа усіх студентів, була, на його думку, для німецьких університетів ганебним фактом.

Із цим був солідарний також К.Г. Беккер, який у 1927 р. виступив з урочистою промовою в материнській організації фонду економічної допомоги і подав письмову заяву імперському міністру фінансів Генріху Колеру, в котрому він наполягав на невідкладності сприяння в будівництві студентських гуртожитків на кошти, виділені імперією, і закликав міністра скасувати урізання економічної допомоги студентству в розмірі 3,3 млн марок, наданих в якості імперських дотацій, на тій підставі, що урізання цієї фінансової допомоги призведе до відтоку іноземних студентів із країни і зашкодить репутації німецької академічної освіти. Пруссія надала у 1929 р. спочатку 30 000 імперських марок, проте вимога про надання 50 000 імперських марок була відхилена з фінансових причин. У 1932 р. Пруссія виділила освітнім установам тільки 18. 000 імперських марок. Тим не менш, вона надавала окремим малозабезпеченим студентам матеріальну допомогу у розмірі 300 000 імперських марок щорічно. У той же час керівництво імперії виділило навчальним закладам приблизно 33 млн. марок через Дрезденський фонд фінансової допомоги. Тенденція, котра проявлялася у посиленні ролі імперії, безсумнівно, відбивалася також у питаннях надання фінансової допомоги обдарованим студентам. Директор департаменту в міністерстві релігії і освіти Л. Ріхтер виступив у 1930 р. із закликом виділяти сфері освіти від 8 до 10 млн. марок щорічно з метою значної зміни соціального складу студентства. Л. Ріхтер і міністр у справах релігії і освіти О. Грімм бачили свою мету, з одного боку, в активізації інтелектуального потенціалу мало заможних верств населення, з іншого боку, в зміні політичної орієнтації студентства, яке значною мірою піддалось впливу право-радикальних сил.

3.10. 4. Організаційна реформа університетів

Оптимізація і демократизація університетських структур у Веймарській республіці була проголошена метою освітньої політики і знайшла своє відображення в директиві першого соціал-демократичного міністра у справах освіти і релігії К. Геніша. Указ від 17 травня 1919 р., в основі котрого була покладена концепція К. Х. Беккера, був спрямований на створення більш широкої соціальної бази для органів управління університетами, на скасування посади позаштатного професора, на надання приват-доцентам (і при необхідності студентам) більш широких прав участі у вирішенні університетських питань. У той же час міністр припускав проведення реформ університетської освіти з ініціативи самих вищих навчальних закладів, а не з ініціативи державних органів і за указами уряду. В указі К. Хеніша пропонувалося рішення проблем, на котрі напередодні краху імперії Вільгельма II вказували Карл Лампрехт і Карл Генріх Вентіг. Це рішення враховувало позицію соціал-демократів, демократів і частково націонал-ліберальної Німецької народної партії, котра була викладена в кінці 1919 р. на засіданні Прусського земельного парламенту.

Ідея зміни існуючих структур з метою отримання більш вагомих за своїм змістом наукових досліджень знайшло своє класичне вираження в серії статей «Думки про реформування вищої школи». У цій серії була підкреслена, з одного боку, необхідність демократизації університетської науки при збереженні її аристократичного характеру. Повноваження видавати директиви, котрим володіли ординарні професори, сприймалося К.Г. Беккером не тільки як не сумісне з принципами демократії, а й контпродуктивним, так як це право перешкоджало участі молодих учених в інноваційному дослідженні і блокувало, крім того, розвиток нових дисциплін.

Ці міркування здавалися йому та іншим політикам в сфері вищої освіти настільки очевидними, що вони убачали можливість досягти мирової угоди з вищими навчальними закладами, уникнувши при цьому процедури нав'язування цих заходів з боку міністерства. Ця позиція призвела до того, що це питання так і залишався невирішеним протягом багатьох років. Контактною

особою міністерства виступало поряд з окремими ректорами, сенатами і факультетами об'єднання Німецьких вишів (ОНВ), засноване в 1920 р. Темою дискусій, котрі проходили на всіх факультетах університетів, було, перш за все, питання про номінальне призначення позаштатних професорів на посади професорів-ординаріусів без підвищення окладів через брак коштів, а не персональне призначення, котре, навпаки, передбачало збільшення посадового окладу викладачів. Ці дискусії тривали до 1922 р. Деякі факультети не надали свій повний список кандидатур, інші не надавали його взагалі. Об'єднання позаштатних професорів Пруссії протестувало проти своєї неучасті в цьому обговоренні. До 1923/24 рр. близько 75% із приблизно 250 кандидатур позаштатних професорів і професорів-неординаріусів, рекомендованих на посади ординарних професорів, були переведені на посади персональних професорів-ординаріусів.

Одночасно в міністерствах і за їх межами розроблялися пропозиції щодо складання переліку категорій викладачів вищої школи та уточнювались положення університетського статуту. Як університети, так і об'єднання вищих навчальних закладів відкинули в своїх заявах пропозиції уряду, перш за все, пов'язані з включенням позаштатних професорів і заступників приват-доцентів до складу органів вишівського самоврядування, ліквідацію директивного статуту у вишах і участь студентів у вирішенні академічних питань.

На конференції, що відбулася у серпні 1921 р, сталася зустріч референтів міністерства у справах релігії і освіти Еріха Вейде, Отто фон Роттенбурга і Віктора Брунса з представниками Об'єднання німецьких вишів. На початку 1922 р. це об'єднання представило свій власний проект, котрий міністерство в особі Е. Вейде зробило більш реформаторським. Згідно скоригованого проекту повні права повинні були, перш за все, отримати персональні ординарні професори. Обрані до складу ради факультету позаштатні професора мусили брати участь на рівних правах в утвердженні рішень про призначення на посаду доцента або присудження ступеня доктора наук, а посади почесних професорів мали отримувати тільки представники інших вишів. Так як плоска ієрархія

зазнала поразки в зіткненні з простими професорами, директиви, котрі відбили концепцію Отто Бенеке і були видані міністром О. Бьоліцом, з одного боку, визначили більш вузький склад факультету, до котрого увійшли ординарні професори і обмежене число позаштатних професорів і приват-доцентів. Спочатку дані директиви припускали наявність більш широкого складу сенату, в засіданнях якого передбачалася участь також приват-доцентів і міжгалузевих факультетських комісій, а також робочих груп, до складу котрих повинні були входити представники факультетів та студентства. Такого роду робочі групи були засновані в 1920 р. після видання засідання на рівні міністрів, але це рішення було скасовано у 1927 р. делегацією студентства, до складу котрої входили в основному студенти з націоналістичними і антисемітськими поглядами, після того як К.Г. Беккер поставив на голосування статут цих робочих груп.

Згідно з концепцією реформування прусського університетського статуту від 20 березня 1923 р. ординарні професори зберегли за собою привілейований статус у вузькому складі факультету і сенату і отримали чисельну перевагу по відношенню до представників інших категорій викладачів. За ними також зберіглося право прийняття найважливіших рішень. У 1921 р. чисельність викладацького складу прусських вишів становила: 894 ординарних професори, 346 планових позаштатних професорів (державних службовців), 83 позапланових позаштатних професорів (недержавних службовців), 114 ординарних і відповідно позаштатних почесних професорів, 863 приват-доценти на посаді професора і приват-доценти без наукової посади. До сих пір 7 категорій викладачів були перерозподілені по 4 групам (ординарні професори у т.ч. персональні ординарні професори, позаштатні професора, почесні професори, приват-доценти, які могли отримати професорську посаду). Отже, група позаштатних професорів була остаточно ліквідована.

О. Бьоліц в своєму офіційному листі від 4 вересня 1922 р. міністерству релігії і освіти заявив про необхідність невідкладного затвердження організаційної реформи, котра передбачає реорганізацію нових природничо-

наукових відділень філософського факультету в окремі факультети і інтеграцію суспільно-політичних наук до складу юридичного факультету. О. Бьоліц також заявив про необхідність приступити до реалізації навчальної реформи в медицині та юриспруденції і впровадити диплом дипломованого економіста, створити нові місця для асистентів, а також провести реформу технічних вищих навчальних закладів. Державне міністерство затвердило новий статут університетів 20 березня 1923 р ., котрий набрав чинності в окремих вишах тільки з 1928 р.

Організаційна реформа отримала схвалення ландтагу (земельного парламенту Пруссії) з боку Німецької народної партії і центристів, але зазнала критики з боку розчарованих депутатів від Німецької демократичної партії і (незалежної) СДПН, які не побачили конкретних заходів в обмеженні й дотепер необмеженої владі професорів-ординаріусів, котра нібито є гарантією наукової свободи університетів. Ці депутати виступили за більш значне представництво позаштатних професорів в органах самоврядування, збільшення фінансової допомоги, котра надається підростаючому поколінню, і повне скасування лекційних зборів. Крім того, ліві сили вимагали забезпечення соціальної відкритості університету для малозабезпечених верств населення і робочих.

Позаштатний професор Конрад Борнгак виступив з критикою, котра була спрямована як проти штатних професорів, так і проти самої Веймарської республіки. Ця критика була пов'язана з університетської реформою К.Г. Беккера, котра в результаті численних компромісів звелася до видачі приписів у дусі поліцейської держави. Вжиті заходи, на думку Конрада Борнгака, не сприяли ліквідації посади позаштатного професора і створювали величезну кількість малоефективних консультативних органів у вигляді сенатів і факультетів. Резюмуючи свої критичні зауваження, К. Борнгак зауважив, що для здійснення якісної реформи республіка потребує більш авторитетних і досвідчених фахівцях, ніж ті, які розробляють малоефективні півзаходи.

Навесні 1933 р. після закінчення десятиліття, з приходом до влади націонал-соціалістів міністерство релігії і освіти зробило висновок про те, що

університетська реформа, здійснена К.Г. Беккером, навмисно послабила позиції національно орієнтованих і політично благонадійних ординарних професорів. Ця реформа нібито зміцнила позиції позаштатних професорів, готових терпіти проникнення марксистського духу в роботу факультету як представницького органу університету.

Прусська університетська реформа була сприйнята фахівцями, котрі займаються питаннями історії освіти, як дзеркальне відображення реформ, котрі відбувалися одночасно в інших німецьких федеральних землях. У 1920 р. в Бадені, Вюртемберзі, Баварії і Саксонії неординарні професора зміцнили свої позиції в складі дорадчих органів і отримали ширші права для участі в прийнятті рішень. Саксонська реформа істотно розширила можливості участі викладачів університетів у самоврядуванні. Згадане вище звинувачення в поширенні марксистського духу, котре прозвучало навесні 1933 року, не мало наслідків для університетської реформи як в Пруссії, так і в інших німецьких державах через те, що саме політика націонал-соціалістів в області вищої освіти зводилася до того, щоб переважання національно індиферентних, з точки зору націонал-соціалістів, ординарних професорів компенсувалося більш активною націоналістичною позицією доцентів.

Такий стан справ створював умови для політично мотивованого призначення на посаду молодих кадрів і успішне проведення різних заходів, санкціонованих очолюваним націонал-соціалістами міністерством релігії і освіти. Все це позбавляло професорів-ординаріусів владних повноважень і впливу в університетах більшою мірою, ніж коли-небудь раніше в університетській історії. Значна частина молодих доцентів і студентів проявляла все більшу симпатію до носіїв національно-консервативних і відверто націоналістичних ідей, ніж це спостерігалося протягом усіх років існування Веймарської республіки. Ці політичні симпатії були обумовлені кризою підростаючого покоління Веймарської республіки, оскільки молоді випускники вишів мали вкрай незначні шанси для своєї успішної наукової кар'єри в рамках багатьох академічних спеціальностей. У 1930 р. тільки

приблизно одна третина вчених, які захистили докторську дисертацію, могла розраховувати на отримання посади завідувача кафедрою. Ці тенденції циклічно відтворювалися протягом тривалого проміжку часу, починаючи з 1830-1840-х рр. і закінчуючи 1930-ми роками, оскільки в університетах безперервно розширювався склад всіх категорій університетських викладачів, але не категорії ординарних професорів. До певної міри це було обумовлено загальним станом ринку робочої сили після світової війни, а також загостренням економічної кризи в Німеччині. Проект університетської реформи, реалізований в 1920-х рр., не міг істотно протидіяти всім цим процесам.

3.10.5. Реформування навчальних програм ВНЗ і організаційна реформа технічних вищих навчальних закладів

Реформування технічних вузів торкнулося більшою мірою питань змісту та практичної цінності навчальних програм. Воно не було зведено до механічного копіювання університетської організаційної реформи. Цьому процесу передували дискусії про шляхи реформування технічних вищих навчальних закладів. У 1913 р. Німецький комітет у справах підготовки технічного персоналу практично ініціював процес реформування технічних вишів, котрий був відновлений в 1918 р. Професор Алоїс Рідель, найбільш відомий у свій час представник технічних вишів, виконав доручення міністра Ф. Шмідт-Отта і склав меморандум «Про руйнування технічного вищої освіти і розвиток мережі технічних вишів». Цей меморандум був опублікований у вигляді окремої брошури і став доступний широкому загалу. В даному меморандумі були намічені наступні заходи: 1) об'єднання розрізнених відділень технічних вишів в більші структури, наприклад, факультети, рівноправні університетським факультетам, 2) створення загальної бази для викладання математичних та природничих дисциплін, 3) збільшення частки загальноосвітніх дисциплін у загальному наборі предметів ; 4) створення більш

широких можливостей організації навчального процесу для найбільш успішних студентів (під девізом: реалізація широкого базової освіти, відсутність вузької спеціалізації), 5) переважання умінь над знаннями, в сенсі практично набутого досвіду та вмінь; 6) розвиток економічного мислення інженерів, 7) об'єднання університетів і технічних вишів як перспективне завдання. Дискусії навколо даного меморандуму супроводжувалися аргументами у вигляді експертних оцінок і тривали протягом кількох років, знаходячи своє відображення в газетних статтях і експертних оцінках, наданих представниками інженерно-технічних або економічних кіл.

Хоча міністр О. Геніш сформулював кілька основних цілей реформ технічних вишів вже в березні 1919 р, основні документи міністерства у справах освіти і релігії свідчать про те, що міністерські юристи не змогли виробити єдину позицію щодо пропонованих реформ. Реформування почало набувати конкретних рис з того моменту, коли восени 1920 р. співробітник Данцігського технічного вищого навчального закладу інженер-машинобудівник Генріх Аумунд підключився до роботи міністерства, спрямованої на підготовку рішень з питання про шляхи реформування технічних вишів. Він представив на початку 1921-го р. свою концепцію, розроблену ним ще в Данцигу. Вона знайшла відображення в його меморандумі «Вищий навчальний заклад для підготовки фахівців у галузі техніки і економіки». Г. Аумунд надав докладний перелік заходів, необхідних для реформування технічних вищих навчальних закладів. При цьому він наполягав на об'єднанні технічних і торговельних вищих навчальних закладів в рамках запропонованих ним заходів (яке було більш вдало здійснено не в Берліні, а в Мюнхені), виходячи з необхідності найширшої кооперації між вишами. Г. Аумунд, правда, не став наполягати на об'єднанні університетів і технічних вищих навчальних закладів або на їх інтеграції до складу технічного факультету університету. Але він наполіг на наданні рівного статусу технічним вишам і університетам.

Г. Аумунд знайшов широку підтримку своїх ідей в особі Спілки німецьких інженерів. Однак він натрапив на опір з боку міністерства фінансів,

котре виступило проти об'єднання відділень технічних вишів у технічні факультети, оскільки, на думку міністерства фінансів, це тягло за собою значні витрати в разі розширення загальноосвітнього циклу навчання і вимагало виплати однакового розміру зарплат викладачам університетів і технічних вишів. Після викладу своїх позицій представниками технічних вишів і після консультацій з німецькими міністерствами освіти і релігії про вироблення спільної позиції з питання реформування технічних вишів К.Г. Беккер затвердив в середині 1921 р реформу навчальних програм. Він також визнав право випускників технічних вишів викладати в гімназіях технічні дисципліни (математику, фізику та хімію).

Міністр освіти і релігії Пруссії О. Бьоліц дав вказівку приступити з 1922 р. до заснування факультетів (загальної технічної освіти, будівельної справи, машинобудівного, виробництва матеріалів, економіки народного господарства і підприємств, а також сільського та лісового господарств) в технічних вищих навчальних закладах. 20 березня 1923 р. державне міністерство затвердило принципи реформування статутів прусських технічних вишів. До 1925 р. робилися спроби їх реалізації в технічних вишах, проте, брак фінансування обмежував можливості розширення структури загальноосвітніх та економічних факультетів. Розширення штату співробітників, поліпшення обладнання лабораторій або будівництво нових вищих навчальних закладів не відбулося. Проте, в Берліні була реалізована навчальна програма підготовки за фахом «інженер-економіст». У 1922 р. за наполяганням представників соціал-демократії, найбільш обдаровані випускники технічних середніх навчальних закладів отримали допуск до навчання в технічних вишах. Система самоврядування, аналогічна університетської, упровадження факультетської структури в технічних вишах, можливість навчання відповідно до індивідуальних планів, реформування навчальних програм та поліпшення якості викладання економічних дисциплін – всі ці заходи були реалізовані в рамках реформування технічних ВНЗ.

Разом з тим ряд інших заходів, задуманих К.Г. Беккером в рамках реформування технічних вишів, припускали гуманізацію технічних ВНЗ, оскільки їх випускники мали відповідати зразку молодих фахівців з гуманістичною освітою, котрі могли мислити в державних масштабах. Проте, положення на ринку праці, інфляція, уповільнення економічного зростання та інші кризові явища, викликані наслідками світової війни, програної Німеччиною, обмежили не тільки можливості кар'єрного росту випускників технічних вишів, а й позбавили їх шансів на працевлаштування. Це призвело до значного поширення в середовищі студентів технічних вишів і їх випускників радикального націоналізму і зневажливого ставлення до німецької системі багатопартійності. Всупереч усім добрим намірам реформаторів, всі намічені заходи викликали опір з боку націонал-соціалістичного студентського союзу, представники якого отримали уже в 1930/31 рр. близько 62% голосів під час виборів до представницьких органів Технічного вищого навчального закладу м Берліна.

3.10.6. Відкриття нових закладів: іберо-американського інституту, інституту дослідження мозку ім. кайзера Вільгельма, інституту журналістики, Німецького вищого навчального закладу політології

З 1919 р. в політиці Пруссії в галузі вищої освіти значне місце займали не тільки питання реформування університетів, а й інші нововведення. Зокрема, мова йде про підготовку нового покоління вчених і викладачів шляхом відкриття нових робочих місць для асистентів, введення обов'язкової оплати навчального навантаження викладача і виділення стипендій для приват-доцентів, а також збільшення видатків на утримання студентських їдальнь і будівництво студентських гуртожитків. Навчальні реформи сприяли пристосуванню деяких дисциплін до нових вимог.

На будівництво прибудов у всіх університетах було витрачено в 1925 р. 3 136,7 млн. імперських марок, на будівництво нових корпусів технічних вишів

були також витрачені мільйони марок. Про конкретні заходи, вжиті державою за часів Веймарської республіки у галузі реформування і розширення структури існуючих вишів, започаткування нових навчальних закладів повідомляється у багатотомному збірнику «Академічна Німеччина і науково-дослідні інститути». Дані, що містяться в опублікованому у 1927 р. Л. Ріхтером (директором одного із департаментів міністерства) доповіді, свідчать про наявність у прусської держави значних фінансових труднощів, котрі, тим не менш, не завадили створенню студентських їдальнь і будівництва студентських гуртожитків. Всі ці заходи були спрямовані на формування відданих ідеалам Веймарської республіки шарів студентства, котрі в основному представляли малозабезпечені верстви населення Німеччини. В основній частині свого меморандуму Л. Ріхтер виклав актуальні завдання міністерства в галузі природознавства і медицини, наполягав на наданні більшого значення соціальними наукам, у теч. соціології, психології виробництва, котрі могли б сприяти кооперації академічної науки з економікою і соціальною політикою.

Ці вимоги відповідали, по-перше, одному важливому, в розумінні прусських чиновників, нововведенню в галузі освітньої і наукової політики Пруссії 1920-х років. Йшлося про підтримку і стимулювання розвитку навчальних і наукових дисциплін, котрим до того часу практично не приділялося достатньо уваги. По-друге, було засновано кілька нових закладів або в окремих випадках була надана підтримка в їх створенні. У зв'язку з цим слід згадати заснування Німецького етнографічного інституту за кордоном або Північного інституту в університеті м. Грейфсвальда.

Заснування іберо-американського інституту (IAI) було ініційовано у 1927 р. аргентинським вченим Ернесто Кесада, який передав свою приватну бібліотеку в розпорядження Пруссії. Завдяки доповненню цієї бібліотеки іншими колекціями книг, котрі вже мав Боннський Німецько-американський інститут, був закладений фундамент інституту, котрий вже був предметом публічних дискусій після заснування у 1917 р. Гамбурзького іберо-американського інституту. У 1928 р. міністр у справах релігії і освіти К.Г.

Беккер аргументував створення Берлінського іберо-американського інституту фактом передачі в дар Пруссії вище згаданої бібліотеки. В кінці 1928 року після ґрунтовної дискусії з главами міністерств у справах освіти і релігії і міністерства фінансів було прийнято рішення про виділення новому інституту з державного бюджету 1929 р. 84 000 марок і, крім того, 75 000 марок на будівництво та утримання самої бібліотеки. Міністр К.Г. Беккер аргументував необхідність заснування нового інституту зацікавленістю Німеччини в наданні культурного впливу на латиноамериканський світ, що мало потягти за собою отримання Німеччиною певної економічної вигоди. Розміщений спочатку в районі Берлін-Маршталь інститут повинен був функціонувати поряд з розташованою бібліотекою також місцем для зібрань південноамериканських студентів і вчених.

Затяжний фінансова криза в найбільшій землі німецької федерації викликала складнощі в організації нових закладів, що, тим не менш, вдавалося завдяки залученню пожертвувань. Це був не перший у прусській історії вартий уваги випадок залучення спонсорської капіталу. Ще в 1913 р. концерн Крупа виділив кілька мільйонів марок на проектування інституту по дослідженню проблем мозку в інституті ім. кайзера Вільгельма. Правда, самий інститут почав свою роботу тільки в 1916 році під керівництвом нейроанатомії Оскара Вогта, причому в досить скромних умовах в розпал першої світової війни.

Прояв приватної ініціативи і надання благодійної фінансової допомоги дозволило заснувати Німецький інститут журналістики. З того моменту, коли в 1893 р. Карл Бюхер розпочав читання лекцій в Лейпцігському університеті, а Адольф Кокс розпочав у 1896 р. проведення семінарів з проблем журналістики в Гейдельберзькому університеті, в німецькому суспільстві зросло усвідомлення потреби в організації академічної підготовки журналістів, а також у проведенні публічних дискусій на цю тему. Наприклад, К. Гарнак уже з 1908 р. почав розробляти плани перенесення газетних фондів із державної бібліотеки в спеціалізований заклад в Берлінському районі Далем, котрий мусив безпосередньо займатися документуванням газетних фондів. У 1916 р. в

Лейпцигу керівництво першим в складі Німецької імперії німецького інституту журналістики було покладено на Карла Бюхера. Незабаром після революції 1918 року публіцистика увійшла до переліку спеціальностей для присудження наукового ступеня доктора наук у Лейпцігському університеті. Пруссія значно відставала в цій сфері, незважаючи на те, що такий близький до уряду журналіст (з 1920 р. співробітник міністерства фінансів) Отто Йолінгер з 1919 р. розпочав викладання журналістики як навчальної дисципліни в рамках Східного семінару Берлінського університету. Він діяв, спираючись на підтримку союзу німецьких газетних видавців, в той час як імперський союз німецької преси (ІСНП) робив самостійні зусилля і конкурував з О. Йолінгером протягом довгих років. Членом ІСНП був відомий журналіст Мартін Мор, який у середині 1922 був призначений міністром О. Бьоліцом прес-референтом міністерства освіти і релігії.

Таким чином виникла конкуренція не тільки між спілками журналістів, але й міністерством фінансів і освіти. Міністр фінансів Л. Ріхтер повідомив міністра освіти і релігії О. Бьоліца про те, що він категорично відмовляється субсидувати організацію інституту преси під керівництвом Мартіна Мора, оскільки через фінансову скруту, викликану фінансовою кризою в країні, саме в той час планувалося закриття цілих вишів або факультетів. За допомогою пожертвувань, котрі вдалося зібрати членам Імперського союзу німецької преси і генеральному директору Національної бібліотеки Фріцу Мількау, Мартіну Мору вдалося здійснити свої плани зі створення інституту преси. Указ міністра О. Бьоліца від 21 грудня 1923 р. послужив приводом для створення незалежного від Берлінського університету Німецького інституту преси, котрий розмістився в Державній бібліотеці і почав свою роботу в середині 1924 р. під керівництвом М. Мора і його єдиного співробітника Еміля Довіфата. Інститут функціонував, використовуючи матеріальні пожертвування у вигляді газет або книг і на дотації вище згаданих спілок і міністерства у справах релігії і освіти, котре виділило близько 6 000 імперських марок на утримання інституту. В опікунській раді інституту знаходилися два представника міністерства у

справах освіти і релігії, по одному від міністерства внутрішніх і закордонних справ та наукового товариства ім. кайзера Вільгельма, а також заснованого в 1926 р Німецького товариства журналістики.

Після смерті Е. Йолінгера в 1924 р і М. Мора в 1927 р міністерство фінансів і міністерство у справах релігії і освіти за взаємною згодою затвердили журналіста Е. Довіфата на посаду позаштатного професора журналістики, який не мав будь-якої наукового ступеня, але дотримувався центристських політичних поглядів і брав участь в роботі Християнських профспілок. Німецький інститут преси, як підрозділ філософського факультету, займався поряд з наукової фундаментальної роботою (складанням бібліографії, довідників, каталогів) також питаннями практичного підвищення кваліфікації журналістів. Німецький інститут преси незабаром став провідним профільним закладом серед аналогічних установ у Німеччині. Крім того, інститут, котрий отримував в значній мірі фінансування з боку професійних об'єднань журналістів, займався журналістськими розслідуваннями, виконуючи замовлення видавництв і редакцій, сприяв підвищенню професійної кваліфікації журналістів та викладачів і організовував публічні курси, частково в кооперації з народними університетами.

Хоча імпульси для заснування інституту преси виходили не від міністерства у справах освіти і релігії, котре надавало для нього недостатнє фінансування, інститут, проте, відповідав основній концепції К.Г. Беккера. Ця концепція передбачала упровадження міжпредметних зв'язків між новими дисциплінами, надання населенню сучасного рівня освіти та проведення певної виховної роботи [18]. Концепції К.Г. Беккера «Про політичну освіту і академічну реформу» відповідала за своїм змістом ініціатива щодо заснування Німецького вищого навчального закладу політології, висунута Фрідріхом Науманном. На початку 1918 р Ф. Науманн заснував у Берліні «Школу громадян» в рамках «Вільного німецького вищого навчального закладу політології». Дана школа виконувала функцію партійної школи лівого лібералізму. Ернст Йек, співробітник і послідовник Ф. Науманна, незабаром

після смерті Ф. Надумана спрямував свої зусилля на заснування більшого навчального закладу, котрий мусив бути незалежним від партій і мав поширювати ідеї демократії, навчати основам політології, займатися перепідготовкою викладачів, функціонерів, адміністраторів та студентів інших спеціальностей. Імперське міністерство внутрішніх справ і прусське міністерство у справах релігії і освіти погодилися субсидувати діяльність цього закладу, котрий функціонував на пожертвування промисловців Роберта Боша та Карла Фрідріха фон Сіменса.

Новий інститут знаходився за рамками університетського середовища і ставив перед собою завдання упровадження нової навчальної дисципліни політології. Така концепція навчального закладу відповідала уявленням міністра К. Х. Бекера, який у 1919 р. наполягав на існуванні свого роду «ecole libre sciences politiques» за межами університету, котра мала функціонувати без певної партійної орієнтації. Разом з тим цей заклад повинен був стати новим практичним типом вищої школи, котра могла співпрацювати з народним університетом і виступати провідником нововведень і одночасно функціонувати в якості лабораторії.

У 1926 р. прем'єр-міністр Пруссії Отто Браун, а також рейхсканцлер Вільгельм Маркс і в т.ч. Конрад Аденауер (майбутній канцлер ФРН) входили до опікунської ради Німецького вищого навчального закладу політології. Викладацькі функції виконували в ньому здебільшого сумісники, прихильники Німецької демократичної партії, а також соціал-демократичної партії (наприклад, Рудольф Хілфердінг і Густав Радбрух) або прихильники центристських поглядів. У 1923 р. імперський президент Фрідріх Еберт був присутній на заходах, присвячених ювілею заснування даного вишу у 1923 р Щоб узаконити вручення диплома про закінчення німецького вищого навчального закладу політології в рамках 4-х-семестрового курсу навчання Е. Йек і О. Гетц представили в 1922 р. екзаменаційний регламент. Цей регламент отримав негативну рецензію з боку міністерського референта Віктора Брунса через відсутність навчальної програми, котра мусила регламентувати процес

навчання, і відсутність в даному виші постійного штату викладачів. У листопаді 1923 р. після коригування навчальних програм і упровадження штатних викладацьких посад виш отримав санкцію міністерства на проведення випускного іспиту за фахом політологія. Цього року виш налічував приблизно 900 штатних студентів і 2 500 слухачів курсів [169].

Громадські дотації спочатку надходили від імперського міністерства внутрішніх справ. Згідно з рішенням ландтагу Пруссія виділяла з 1926 р щорічно 15 000 імперських марок дотацій. У 1931 р. міністр освіти і релігії А. Грімм оцінив роботу вишу як вкрай необхідну і прийняв рішення про надання ще 5 000 імперських марок. Робота Німецького вищого навчального закладу політології страждала від постійної зміну коаліційних урядів імперії і від залежності його функціонування від дотацій і тому змушений був співпрацювати, з одного боку, з імперським міністерством внутрішніх справ, в котрому в 1929/30-х рр. домінували представники правих націоналістичних сил. З іншого боку, він співпрацював з Політичним коледжем, в котрому переважали носії право-радикальних, право-ліберальних і консервативних політичних поглядів, наприклад, Отто Геч або Мартін Шпан.

Час від часу за дорученням міністерства закордонних справ в інституті політології проводилися курси для підготовки аташе. За пропозицією самого вишу імперські і прусські міністерства організували на його базі курси підвищення кваліфікації для молодих співробітників міністерств. Директор Німецького вищого навчального закладу політології та син голови опікунської ради Вальтера Сімона, Ганс Сімон, в зверненні до міністерства у справах освіти і релігії зазначав, що відстороненість службовця від політики є не реальною. Для державних службовців, на його думку, важливим завданням є формування вміння займати тверду політичну позицію і використовувати свої погляди в інтересах держави.

У 1927 р. Фонд ім. Карнегі фінансував відкриття у вищому навчальному закладі політології кафедри зовнішньої політики і історії. У 1931 р. другу професорську посаду на даній кафедрі отримав учень О. Майнекке Хайо

Хольборн, який після своєї вимушеної еміграції в США став одним з найбільш іменитих німецьких істориків, а наприкінці 1945 року також важливим посередником у німецько-американських відносинах. Вищий навчальний заклад політології, котрий був розділений в 1927 р на два відділення: семінарське (з вільним доступом) і академічне (функціонувало в рамках університетської додаткового післядипломної курсу), з одного боку, було середнім спеціальним навчальним закладом, з іншого боку, народним університетом.

Отже цьому прусського вишу так і не вдалося інституціоналізувати політологію на базі ідеології республіканської демократії. Але протягом останніх років існування Веймарської республіки в цьому навчальному закладі викладали або навчалися видатні представники цієї дисципліни (Арнольд Бергштрассер, Герман Хеллер, Франц і Зигмунд Нойманн, Ганс Шпайер або Отто Зур). До середини 1933 року після виходу у відставку Е. Йека виш став провідником нацистської ідеології, 83% від загального складу викладачів, у т.ч. 14 із 16 штатних викладачів, були звільнені. Решта стала штатними співробітниками факультету міжнародних економічних відносин Берлінського університету, заснованого у 1940 р. У 1949 р. на території Західного Берліна був заснований новий окремий Німецький вищий навчальний заклад політології під керівництвом Теодора Гойса. У 1958 році цей виш (Вищий навчальний заклад політології ім. Отто Зура) став частиною Вільного університету.

3.10.7. Упровадження нових дисциплін і рамки наукової політики у Веймарській республіці

Міністерство освіти і релігії стимулювало упровадження нових університетських дисциплін. Так, наприклад, К. Г. Беккер сприймав соціологію, політологію, історію нового часу і наукову педагогіку як інтегральні наукові дисципліни. У Франкфуртському і Кельнському

університетах були засновані кафедри соціології, котрі у 1919 р. очолили Франц Оппенгеймер і Леопольд фон Луг. Філософські факультети поставилися до цього дуже стримано, так що міністр К.Г. Беккер повинні був у 1923 р. віддати розпорядження про призначення ординарним професором кафедри суспільних наук та загальної історії Курта Брейзіга. Призначення депутата ландтагу від соціал-демократичної партії Генріха Кунова позаштатним професором соціології в 1919 і Альфреда Фіркандта позаштатним професором філософії, соціології та етнографії у 1921 р. (який в 1925 році став персональним ординарним професором) відбулося проти волі філософського факультету. Якими знаковими не були б ці призначення, у 1932/33 рр. налічувалося в цілому 55 викладачів соціології всіх рівнів, хоча ще в 1929 році було прийнято рішення ландтагу про заснування міністерством освіти і релігії додаткових професур соціології.

Професури педагогіки наштовхувалися на менш інтенсивний опір, тим більше, що такі авторитети, як Едуард Шпрангер або Герман Нуль наполягали на заснування цих професури. У міністерстві і відповідно в Центральному інституті виховання і викладання цю позицію відстоювали Людвіг Палат і багато інших.

Крім того, з 1926 р в цілому було засновано 15 педагогічних академій, котрі зосереджували свої зусилля, з одного боку, на підготовці вчителів для народної школи в дусі гуманної педагогіки. З іншого боку, вони активно виступали за підготовку педагогів як професіоналів в рамках академічної освіти, оскільки університети активно відкидали завдання підготовки вчителів на своїй навчальній базі. Міністерство освіти і релігії слід було за багаторічним вимогою прихильників партій центру зі створення кафедр, які повинні очолювати прихильники католицького світогляду і навчати християнської етики, філософії та педагогіці. Згодом у 1923 р. відбулося призначення Романо Гвардініса на посаду завідуючого кафедрою християнської етики в університеті м. Бреслау.

Значне сприяння отримала, крім того, довгострокова програма навчання німецьких студентів за кордоном, представлена на розгляд К.Г. Беккером. Ця програма охоплювала окремі предмети, інститути та проекти і мала на меті глибоке вивчення особливостей інших держав, а також поширення німецької культури за кордоном. Прикладом втілення цієї концепції може бути заснування Східного семінару в Берліні.

Спроби здійснення реформ у Німеччині Веймарського часу торкались різних галузей вищої освіти, були ініційовані або санкціоновані міністерством освіти і релігії. Правда, спроби реформування були невдалі через недостатнє фінансування аж до періоду фінансової стабілізації Німеччини в кінці 1923 р., котрий нажаль завершився з настанням економічної кризи у 1929/30 рр. Усі ці процеси супроводжувалися стриманою позицією істеблішменту, критикою лівих політичних сил (щодо недостатньої радикальності реформ) і правих сил (про надмірну радикальність перетворень). Ці процеси слід оцінювати з урахуванням позиції широкого спектру політичних сил Веймарської республіки, до котрого належали відкриті противники Веймарської республіки і націоналісти, які домінували у викладацьких та студентських колах, прихильники досягнення консенсусу в рамках соціально-ліберального, помірно-католицького та ліберального коаліційного уряду, прихильники правового держави та автономії вищих навчальних закладів.

Важливим фактором непослідовності реформ слід також вважати дуалізм самої Прусської імперії. Міністерство освіти і релігії обмежувало можливість широкої інтеграції в академічне середовище демократично налаштованих викладачів (наприклад, у випадку з призначенням медика-пацифіста Георга Фрідріха Ніколаї в Берліні у 1919/20 рр. або у випадку з філософом-натуралістом з соціалістичними поглядами Теодором Лессінгом у технічному вищому навчальному закладі м. Ганновера у 1925/26 рр.). Міністерство у освіти і релігії не змогло подолати опір націоналістично налаштованих факультетів. Примус до «республіканізації» був, на думку Карла Генріха Беккера,

несумісний з принципами демократії і відповідав методами, запозиченим із епохи кайзера Вільгельма II.

Таке демократично мотивоване самообмеження або самостримання, котре відбивалось в освітній політиці, не викликало лояльного ставлення до міністерства в академічних колах і не підвищувало його авторитет, а витлумачувалося як слабкість і викликало несхвалення політики міністерства в цілому. Спілка демократично налаштованих і вірних конституції викладачів вищої школи (т.зв. Веймарське коло), до котрого входили Фрідріх Майнеке (Німецька демократична партія), Вільгельм Каль (Німецька народна партія), Георг Шрайбер (центр) або Густав Радбрух (СДПН)) могло згуртувати навколо себе не більше сотні однодумців. Восени 1932 року ця спілка нараховувало лише 30 осіб із близько 6 700 членів в 1925 р. (див. [93], [13], [177], [193], [421]).

Багато професорів, які посіли свої посади за часів Веймарської республіки і демонстрували свої відданість ідеалам демократичної республіки, втратили роботу вже через кілька днів після видання у квітні 1933 року націонал-соціалістичного закону про відновлення бюрократії. Втрата німецькими вишами багатьох цінних наукових кадрів негативно вплинула на стан академічної науки у Пруссії. В результаті насильницького звільнення приблизно 1 600 – 2500 вчених було завдано непоправної шкоди німецькій академічній науці і її престижу в світі [168].

Незважаючи на таке закінчення Веймарського етапу розвитку вищої освіти в Німеччині, можна зробити висновок про те, що протягом небагатьох років було зроблено чимало позитивних починань, котрі були перекручені або припинені націонал-соціалістським режимом. Тим не менш, вони стали фундаментом для реформування і розвитку сфери вищої освіти після проголошення Федеративної республіки Німеччини.

3.10. 8. Підсумки розвитку сфери вищої освіти у Веймарській республіці

Наукова політика Пруссії, котра здійснювалася міністерством освіти і релігії, відповідала загальному контексту історичного розвитку Німеччини у 1817–1933 рр. Вагомі політичні аргументи, такі як державна інтеграція, вага Пруссії в Німеччині і в Європі, відсталість по відношенню до передових країн Європи, політика, заснована на принципах німецької самобутності у східних провінціях, зміцнення науки як найважливішого ресурсу, необхідного для подальшого розвитку держави та подолання катастрофічних наслідків поразки Німеччини в першій світовій війні – всі вони сприяли започаткуванню нових навчальних і наукових закладів (наприклад, заснування Боннського університету або академії у м. Позен (нині Познань)), стимулювали зовнішню культурну політику і заснування товариства взаємодопомоги німецької науки. Такі видатні організатори науки і освіти як Ф. Альтгофф і К. Гарнак змогли здійснити помітний вплив на становлення сучасної системи німецької науки і освіти в умовах абсолютизму і безпрецедентно потужного соціально-економічного розвитку країни в епоху Вільгельма II. У той же час К.Г. Беккер і В. Ріхтер, перебуваючи в менш сприятливих загальних умовах в період після., 1918 р утримувалися від радикальних перетворень. За минуле століття наукова політика почала охоплювати усе більший спектр наукових дисциплін, незважаючи на те, що вже Г. Альтштайн і Ф. Шульце курирували різні сфери науки: заснування університетів, кадрову політику та організацію поза університетських досліджень і підтримку особистих професійних контактів.

Успіхи політики в галузі науки і освіти завжди визначалися можливостями фінансування. Ці можливості були досить незначними протягом багатьох десятиліть на початку 19-го століття, а також у Веймарській республіці. Під час бурхливого розвитку імперії фінансові можливості держави зросли і успішно поєднувалися з пожертвами приватних осіб і підприємств. Це дозволило заснувати кілька спеціальних вищих навчальних закладів (в Мюнстері, Франкфурті-на-Майні, Кельні), а також кілька технічних вищих навчальних закладів (в Аахені, Данцигу і Бреслау) та організувати в 1911 р

інноваційне суспільство ім. кайзера Вільгельма. Пруссія витрачала на розвиток сфери науки і освіти пропорційно менше бюджетних коштів у порівнянні з іншими німецькими державами, котрі входили до складу 2-ї імперії. Однак рівень цих витрат відповідав її економічному потенціалу як в 1815, так і в 1866 рр. У 1866 р половина всіх німецьких університетів була розташована в прусських володіннях і була орієнтиром в змаганні з іншими німецькими державами.

Пруссія перебувала в рамках загальних тенденцій суспільного розвитку німецьких держав, наприклад, у процесі заснування орієнтованих на дослідження університетських семінарів, заснування технічних вищих навчальних закладів або започаткування нових дисциплін. Департаменти управління науки німецьких держав, перш за все, Баварії, Саксонії і Бадена, не відставали від Пруссії: Мюнхенський, Лейпцизький або Гейдельберзький університети конкурували на рівних з прусськими. У зв'язку з цим недоречні твердження про особливу роль Пруссії в освітній політиці. Однак примітний той факт, що Берлінське міністерство релігії і освіти (котре очолював, наприклад, О. Ріхтер у 1899 р.) сприяло розвитку наук і вищих навчальних закладів безперервно.

На деяких етапах розвитку вищої освіти У Німеччині простежуються періоди вичікування або навіть гальмування деяких процесів, наприклад, у випадку з такими дисциплінами як органічна хімія і технічні науки напередодні березневої революції 1848 р., опір в розвитку комерційних вищих навчальних закладів і, зокрема, підчас заснування Рейнсько-вестфальскої наукової академії в більш пізні часи існування імперії. Консервативно налаштовані міністри часто робили спроби обмежити кількість вступників до вишів за допомогою адміністративних заходів. Тим не менш, їхня позиція часто базувалася на результатах експертизи, ураховувала розбіжності у становленні до певних дисциплін у певних навчальних закладах або відображала широко поширені погляди, наприклад, щодо позачасової зразковості гуманістичного ідеалу виховання. У цьому відношенні працівники та керівники міністерства релігії і

освіти поділяли точки зору і демонстрували упередження, поширені у Берлінському міністерстві і академічних колах. У загальному і цілому прусські чиновники успішно справлялися з проблемою експансії і диверсифікації наукового ландшафту, зокрема, в період між 1880 і 1920 роками.

Департамент по справах науки не шукав нових шляхів у вирішенні актуальних проблем через наявність детального міністерського планування. Однак енергійні чиновники, які не робили ставку виключно на бюрократичний апарат, такі як Ф. Альтгофф, О. Шульце, К. фон Штейн Альтенштейн, Ф. Шмідт-Отт або К.Г. Беккер сприяли реалізації інноваційних проектів і запланованих реформ. Хоча пріоритетом діяльності міністерств було завжди здійснення керування університетами, проте, окремі службовці міністерства надавали підтримку поза університетським інститутам і підтримували ініціативи, котрі виходили протягом практично цілого століття від третіх осіб. У діяльності міністерства не можна виявити схильність до розробки і реалізації великомасштабних проектів, але менш великі проекти, такі як заснування Боннського університету завдяки сприянню міністра К. фон Штейна Альтенштейна, заснування декількох Медичних академій під керівництвом Ф. Альтгоффа або упровадження в навчальні програми такої нової дисципліни як соціологія та вивчення іноземного досвіду розбудови сфери науки і вищої освіти під егідою К.Г. Беккера підтверджують інноваційну здатність і компетентність чиновників.

За часів монархічного режиму міністерство освіти і релігії широко використовувало своє право вето і право прийняття остаточного рішення щодо призначення на посади професорів, заснування певних вишів або інститутів, щодо роботи органів самоврядування і всякого роду реорганізацій. Характерною рисою діяльності міністерства було те, на що вказав французький реформатор сфери освіти Віктор Кузен у 1833 р .: ніщо не вислизає з поля зору міністерства і в той же час процес навчання в будь-якій галузі користується достатньою мірою свободи. Міністр не втручається безперервно, але ніщо не відбувається без його санкції. У цих поглядах відображається застарілий зразок

вищої школи як державного підприємства. Крім того, актуальні політичні умови чинили постійний вплив на наукову і освітню політику. Претензії Пруссії на національне лідерство, сформульовані в реформаторський час, надали позитивний вплив на розвиток сфери освіти, проте за часів домінування консервативної політики виникали конфлікти. Ліберальний і в той же час відверто антикатолицький період створення Німецької імперії, котрий тривав 1,5 десятиліття під знаком прагнення Німеччини до світового панування аж до 1914 р, характеризувався значною експансією в сфері освіти.

З іншого боку, здатність міністерства освіти і релігії управляти політикою у цій сфері була обмежена кількома факторами. По-перше, була потрібна компетентність і кооперація ключових професорів у вирішенні практичних питань, по-друге, необхідно було сприяти становленню реальної автономії наук в організаційній площині і забезпечувати стабільне і достатнє фінансування, долаючи опір у міністерстві фінансів. У пізній період існування Німецької імперії відкрилося широке поле діяльності для надання благодійної допомоги, що знайшло свій відбиток у заснуванні університету у Франкфурті-на-Майні, у постійній фінансовій підтримці з боку промислових кіл, котру вони надавали інститутам товариства ім. кайзера Вільгельма. У всякому разі, такого роду допомога надавалась науці та вищій освіті аж до настання періоду галопівної інфляції на початку 1920-х рр.

Недоліки фінансування, котрі мали місце в період з 1918 р., змушували державу і приватних осіб діяти спільно. Починаючи з 1871 р. Пруссія як держава, котру уособлювали міністерства внутрішніх і закордонних справ та рейхстаг (парламент II Німецької імперії), була активним учасником процесів розширення сфери науки і освіти. Пруссія втратила науково-політичну автономію за часів Веймарської республіки, так як надання фінансової допомоги університетам, фінансування великомасштабних досліджень в рамках товариства ім. кайзера Вільгельма і численних окремих дослідницьких проектів у рамках товариства взаємодопомоги німецької науки, а також фінансування заснування нових вишів було можливо тільки у разі залучення імперією

значних фінансових коштів. Їх пошуком займався, зокрема, депутат від консервативно-католицької партії Георг Шрайбер, а також представники інших партій, такі як Генріх Шульц (СДПН) і Отто Бьоліц (Німецька народна партія).

Відповідь на ключове питання про те, якою мірою організаційні, дисциплінарні або змістовні інновації виходили із самого німецького суспільства, не знаходить однозначної відповіді. У такій системі, котра була пронизана наскрізь впливом держави з юридичної, соціально-політичної та ментальної точки зору і котру являє собою Пруссія, держава і суспільство не можна розділити апріорі. Крім того, складність полягає в пошуку відповіді на питання, чи потрібно розглядати місцеву адміністрацію, начальників округів і оберпрезидентів, професорів або міські магістрати як частину держави і чиновництва або як частину суспільства.

Після зайняття посади міністра освіти і релігії у 1916 р. викладач вищої школи К.Г. Беккер позиціонував себе як довірена особа академічних кіл. Однак таке позиціонування себе як чиновника не було нормою в середовищі службовців міністерства релігії і культу, наприклад, ще в 1914 р., які в переважній більшості мали юридичну освіту і заявляли про себе як про вірнопідданих кайзера Вільгельма. В інших міністерствах таке позиціонування було ще більш рідкісним. Навпаки, позиціонування себе як частини суспільства з боку представників технічних спеціальностей, лідерів виробництва, представників громадських об'єднань і депутатів парламенту було чимось самим собою зрозумілим. Із їхніх лав, перш за все, лунали вимоги надання більш інтенсивного сприяння розвитку природних наук і технічних вищих навчальних закладів, поза університетських великих науково-дослідних інститутів. Саме з цього середовища лунали також вимоги про заснування комерційних вищих навчальних закладів або центру журналістики.

Так як вищі навчальні заклади та окремі наукові дисципліни досягли свого розквіту в Пруссії через систему оподаткування громадян, а також завдяки пожертвам з боку комун епохи Вільгельма II і приватним пожертвам

великого капіталу, прусська цивілізована держава існувала в суспільстві, межі якого розтягнулися між Клеве і Кенігсбергом.

В цілому дослідження організаційних інновацій пояснює важливість структурних, системних і тому надособистісних факторів як корисний контекст того часу. Проте, не можна списувати з рахунків особистісний фактор. Зрівняння в правах технічних вищих навчальних закладів та університетів відбулося в 1898 р. завдяки кайзеру Вільгельму II, який у 1900 р. зрівняв в правах реальні гімназії та вищі реальні училища. Перетворення Мюнстерської академії в повноцінний університет, заснування університету у Франкфурті-на-Майні є заслугою міністрів К. фон Штудта і А. фон Тротта, які, тим не менш, могли б заблокувати їх заснування на неозорий час. Реформи і заснування нових установ за часів Веймарської республіки часто пов'язані з ім'ям К.Г. Беккера. Він і його співробітники як представники опозиційних сил, які керували міністерством релігії і науки, намагалися частково реалізувати свої ідеї і сприймали ініціативи, котрі виходили зі сфер за межами міністерства у справах освіти і релігії. У всіх цих випадках потрібно констатувати успішність висунення суспільних ініціатив, котрі були реалізовані міністерством освіти і релігії, незважаючи на часткову затримку в їх реалізації.

Багато проблем політики в галузі науки і освіти в період між 1817 і 1933 рр. не знайшли свого остаточного вирішення ще сьогодні. Мова йде, наприклад, про фінансування науки в епоху освітньої експансії, про проблематичність і переваги федералізму, пропорційності державного втручання у справи науки і освіти та університетської автономії, про право вето в руках істеблішменту, котре він використовує для запобігання інноваціям, про реорганізацію університету ординарних професорів і право прийняття остаточного рішення підчас призначення професорів на академічні посади, підтримка малозабезпечених студентів та каналізування потоків вступників, оптимізацію підготовку підростаючого покоління фахівців, управління якістю навчання і сучасне реформування навчальних програм, значимість природознавства і технічних наук у порівнянні з гуманітарними науками, значення поза

університетських науково-дослідних інститутів і користь від академічних проектів, збереження напружених відносин між науковою автономією, економічною вигодою від інновацій та державним втручанням у справи культури.

Підводячи підсумки даного етапу розвитку системи німецької вищої освіти, недоцільно перебільшувати або применшувати заслуги діячів міністерства релігії і науки Пруссії. Для отримання об'єктивної картини доцільно виходити з історичного контексту досліджуваних процесів. Характер Пруссії як цивілізованої держави був збережений завдяки зусиллям службовців Берлінського міністерства протягом століть, яким, тим не менш, була притаманна консервативність у поглядах. До 1918 р. національно-ліберальний, а після 1918 р., соціально-ліберальний характер переконань визначав напрямок у розвитку наук і освіти аж до 1932 р. Радикальна зміна режиму в 1933 р. викликала згубні наслідки, котрі позначаються на збереженні рівноваги в управлінні системою вищої німецького освіти ще й досі [60] .

3.11. Німецькі вищі навчальні заклади в умовах панування націонал-соціалізму (1933–1945 рр.)

3.11.1. Уніфікація німецького законодавства, котре регулювало діяльність ВНЗ Німеччини

У Веймарській республіці університети користувалися певними «правами самоврядування». Ректор університету обирався членами сенату, а декани обиралися членами факультетів, причому професори-ординаріуси (ординарні професори) займали провідні позиції в сенатах і факультетах. Тобто вони користувалися правом затвердження кандидатур на зайняття в університеті академічних посад і правом допуску кандидатів до захисту

докторської дисертації. Цей вид колективного самоврядування, тим не менш, не захищав університети від утручань з боку законодавчої влади. Причина цього полягала в тому, що відповідно до загального юридичного розуміння прав вищої школи до уваги не бралася «обмовка закону» [413]. Освітню політику в Веймарській республіці визначали не органи імперії, а земельні міністерства, в компетенцію котрих відповідно до конституції Веймарської республіки входили питання політики в області вищої школи та управління вищими навчальними закладами, а також застосування посадової права. Таким чином, в останні роки існування Веймарської республіки 9 федеральних земель імперії зробили суттєвий державний вплив на діяльність всіх 23 німецьких університетів, правда, цей вплив «тільки незначною мірою був прив'язаний до положень законодавства» [262].

Після того як канцлер Адольф Гітлер 30 січня 1933 р очолив уряд імперії, почалося «радикальне перетворення» університетів [252]. Вже 6 квітня 1933 року міністр внутрішніх справ землі Баден віддало розпорядження про тимчасове відсторонення від виконання своїх посадових обов'язків усіх державних службовців єврейського походження («Баденський указ про співробітників єврейського походження»). 7 квітня 1933 року набув чинності затверджений імперським урядом «закон про відновлення статусу державного службовця» (ЗСГС). В даному випадку ішлося про перший випадок уніфікації закону в рамках всієї Німецької імперії. 21 січня 1935 р. був затверджений «Закон про звільнення від службових обов'язків і оновлення викладацького складу у зв'язку з організаційним оновленням вищої школи». Ухвалення цих законів дозволило звільнити з університетів всіх неблагонадійних з точки зору режиму осіб (євреїв, комуністів і соціал-демократів). У той же час професори, які за своїм статусом були державними службовцями, могли бути переведені на інші посади або звільнятися від виконання своїх функціональних обов'язків.

Перші зміни такого роду в Пруссії відбулися у зв'язку з циркуляром «Про попередні заходи щодо спрощення управління вищою школою» від 28 жовтня 1933 р. а також «Гамбурзьким законом про вищу школу» від 21 січня 1934. Ці

підзаконні акти визначали статус ректора, який відтепер призначався міністром. Тим самим в німецьких землях відбувалася трансформація вишівського самоврядування за допомогою реалізації «принципу фюрерства».

Імперський уряд видав 22 квітня 1933 р імперський уніфікований «Закон про створення об'єднань студентів у наукових вищих навчальних закладах». Згідно з цим законом до складу студентських об'єднань входили студенти німецького походження, рідною мовою яких була німецька, без урахування їх громадянства. 25 квітня 1933 р. вийшов «Закон про запобігання переповненості німецьких шкіл і вишів», котрий привів «до різкого скорочення контингенту студентів через однозначну антиєврейську спрямованість ужитих заходів» [176]. Незважаючи на уніфікацію законодавства, котре регулювало функціонування сфери вищої школи в межах Німецької імперії, німецькі землі були позбавлені компетенцій у сфері своєї діяльності. Тільки «Закон про новий державний устрій» від 30 січня 1934 р., котрий дозволили узаконити повсюдне упровадження панівної націонал-соціалістичної ідеології, призвела до перетворення федеральних земель в «підлеглі державі адміністративні одиниці». Землі, таким чином, були позбавлені повноважень для проведення самостійної політики у сфері вищої освіти [155].

1 травня 1934 року було проголошено створення імперського міністерства науки, виховання і народної освіти, яке було наділене повноваженнями щодо здійснення уніфікованої освітньої політики. «Імперський порядок присудження наукового ступеня доктора наук» набув чинності 13 грудня 1934 р. Відповідно до цього підзаконного акту факультети залишили за собою право присудження наукового ступеня «доктора наук» кандидату, який вже мав вчений ступінь кандидата наук. Тільки імперський міністр науки міг санкціонувати дозвіл на викладацьку діяльність виключно політично благонадійним, з точки зору режиму, викладачам, що й було метою всіх нововведень. Вступ в дію «Імперського порядку навчання» від 18 січня 1935 р. призвів о до «повної зміни структури державно-правових планів лекцій» [156].

Перший університетський статут, який мав силу закону в межах всієї імперії, набув чинності 3 квітня 1935 р. «Директиви про уніфікацію управління вищої школи» визначили статус ректора «керівника (фюрера) вишу». Істотних змін зазнав правовий статус університетів з приєднаних або окупованих земель. Проте, кодифікація статуту вищої школи і адміністративного права, котрі регулювали діяльність німецьких вишів за часів 3-го Рейху, не відбулася.

3.11.2. Повноваження ректора як «керівника (вождя) вишу»

При вступі в силу «Директив про уніфікацію управління сферою вищої школи» сталася загально німецька уніфікація положення про те, що ректор університету як «керівник (фюрер) вишу» підпорядковується безпосередньо імперському міністру науки і підзвітний лише йому. Проректор і декани призначалися за пропозицією ректора імперським міністром науки. Сенат і факультети мали навпаки тільки дорадчі функції. У реалізації політики держави у галузі вищої школи та її управлінні брали участь і наділялися відповідними повноваженнями куратори, керівники професорсько-викладацького складу та студентства, а також поза університетські інстанції, тобто гаулейтери, імперські намісники, імперські керівники Націонал-соціалістичного німецького союзу викладачів і уряду земель. Тим не менш, не був урегульований порядок вирішення конфліктів між цими інстанціями. В рамках університету це проявлялося у відсутності переліку повноважень ректора як «керівника і вождя». Поняття «керівник (фюрер)» сприймалося чимось самим собою зрозумілим, однак на практиці воно інтерпретувалося по-різному [386]. З одного боку, передбачалося, що ректор як політичний консультант міністра повинен пропонувати міністру «необхідні заходи» у разі, якщо він не уповноважений вживати заходів самостійно. З іншого боку, ректор розглядався як керівник, наділений повноваженнями прийняття рішень. З юридичної точки зору, кожне прийняте ректором рішення можна було інтерпретувати як перевищення службових повноважень або порушення статуту.

Велика кількість консервативно налаштованих викладачів, котрі сповідували право радикальні погляди, ідентифікували себе (багато хто вже до 1933 р.) як прихильники націонал-соціалістичної ідеології. Вони відкрито відкидали Веймарську республіку як форму державного правління, заявляли про себе як про прихильників сильної держави і ідеї мілітаризації суспільства [420]. Багато професорів, правда, побоювалися приходу до влади націонал-соціалісти, які широко використовували в своїх політичних заявах риторику, спрямовану проти інтелектуалів і можуть позбавити цих учених влади, і тому вони пристосовувалися до нового режиму, намагалися захистити свої структурні підрозділи від реформаторських дій уряду і зберегти автономію науки. Ніхто з професорів відкрито не критикував режим через побоювання стати жертвою репресій. Таким чином, виникла ілюзія повної гармонії у стосунках між викладачами вищої школи і націонал-соціалістичним урядом [236, с. 74]. Протягом декількох років після приходу нацистів до влади істотно ослабла критика з боку професорів, скептично налаштованих до націонал-соціалістичної ідеології. Вони в більшості своїй повністю схвалили відновлення загальної військової повинності в 1935 р і приєднання Австрії до Німеччини у 1938 р. [236, с.88].

Доценти, які до сих пір працювали на умовах трудових відносин, обмежених певним терміном, сприймали звільнення колег на основі закону про відновлення державної бюрократії як відкриття можливостей кар'єрного росту. Перш за все, більш молоді викладачі вступали до лав націонал-соціалістичної партії, виходячи зі своїх кар'єрних міркувань, інші були мотивовані ідеологічно. В окремих університетах 20-25% від загального контингенту викладачів вже влітку 1933 г. вступили до лав Націонал-соціалістської німецької робітничої партії (НСДАП) [236, с. 73].

10 з 24 вищих навчальних закладів Німеччини публікували заяви про свою лояльність по відношенню до А. Гітлера відразу після його приходу до влади. Майже 10% від загального числа викладачів німецьких університетів приєдналися до цих заяв [241]. Приблизно 900 професорів різних вишів

публічно висловили свою відданість ідеям Адольфа Гітлера і націонал-соціалістичній державі під час урочистостей з приводу «націонал-соціалістської революції» 11 листопада 1933 р.

Крім того, представники деяких спеціальностей зробили спробу особливо підкреслити свою значимість для ідей націонал-соціалізму. Германістика і гештальтпсихологія, наприклад, сприймалися режимом як «національні науки». Представники гештальтпсихології виступили в зв'язку з «націонал-соціалістської революцією» за об'єднання політичної ідеології і психологічної теорії.

Не можна однозначно оцінити реакцію Спілки німецьких вишів на те, що відбувалися в вишах зміни. У більш ранній історичній літературі містяться посилання на лояльність цієї спілки по відношенню до існуючого режиму. Сучасні історики вбачають в позиції цієї спілки, котра відображена, наприклад, у заяві від 21 квітня 1933 р., свого роду риторично вмілу спробу вказати режиму на необхідність збереження університетами певної автономії. У дещо завуальованій формі була висловлена критика політизації діяльності університетів у дусі націонал-соціалістичної пропаганди [236, с. 74].

Правда, тільки незначна частина німецьких викладачів вищої школи протистояла НСДАП і її політиці у галузі вищої школи. Спочатку закон про відновлення бюрократії викликав тільки в окремих місцях свого тексту відкритий опір з боку професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів. У тих історичних умови масові протести навряд чи були можливі.

3.11.3. Проведення кадрової політики в університетах: вигнання з вишів ідеологічних супротивників

Сфера дії «Закону про відновлення бюрократії» поширювалася до травня 1933 р. на дві категорії викладачів вишів, а саме: по-перше, на тих, які не мали статусу державних службовців, по-друге, – на викладачів, які були працевлаштовані на основі обмежених у часі трудових відносин. Протягом 1933

року і наступних років було звільнено приблизно 18,6% від числа всього викладацького складу німецьких університетів. 19, 3% із числа тих, хто «добровільно» звільнився, складали жінки, так як на них не поширювалися виняткові положення, котрі містилися в інструкціях про виконання даного закону. Відстрочкою звільнення користувалися професори, які отримали свою посаду до 1914 р, а також учасники першої світової війни – обидва обмеження не поширювалися на жінок [263, с. 6, 7, 8, 9]. Квота звільнення жінок перевищувала квоту чоловіків на 43,8%, тобто практично в два рази [151].

Політика вигнання по-різному відбилася на різних спеціальностях і дисциплінах. Перш за все, постраждали сучасні дисципліни і спеціальності, котрі з'явилися в період професіоналізації вищої освіти в двадцяті роки. Мова йде про економічну науку, соціологію, політологію, біохімію, атомну фізику. У соціальних науках квота звільнених в окремих інститутах склала до 60% від загальної чисельності викладацького складу [281]. Деякі інститути, як, наприклад, університет м. Тюбінгена, котрий проводив антисемітську кадрову політику ще до 1933 р., не потребував будь-яких звільнень.

Із 901 звільнених викладачів вищої школи 38 (4,2%) були фізично знищені націонал-соціалістами, 36 (4,0%) наклали на себе руки [151]. Приблизно дві третини звільнених емігрували. Приблизно дві третини з числа емігрантів переїхали до США, де багато хто з них знайшли гарні умови праці, гідну зарплату і відкритість спільноти учених. Фінансування еміграції німецьких вчених єврейського походження, зокрема в США, здійснювалося з прямою участю приватного фонду Рокфеллера, який виконував ключову роль в наданні допомоги біженцям з нацистської Німеччини і надав тим, хто потребує допомоги, дві третини від загального обсягу коштів, які були виділені в цілому урядом США для прийому і інтеграції наукових емігрантів. Це стосувалося також комітетів з надання фінансової допомоги емігрантам у Великобританії [263].

Вплив наукової політики націонал-соціалістів на різні наукові установи оцінюються в літературі по-різному. До найважливіших з точки зору політики

націонал-соціалістів наукових установ належать вищі навчальні заклади, великі дослідницькі установи, наприклад товариство ім. кайзера Вільгельма (ТКВ), Німецьке науково-дослідне об'єднання, а також товариство по дослідженню німецької спадщини «Аненербе». Що стосується вищих навчальних закладів, то Націонал-соціалістичний німецький союз викладачів впливав на адміністративну роботу, а також на практику призначень на академічні посади, так як поряд з професійною придатністю викладачів вищої школи призначення на посаду припускали наявність у кандидатів на їх зайняття політичної лояльності. Крім того, впровадження єдиного імперського порядку отримання академічних посад і пов'язані з цим механізми кадрового відбору впливали на академічне самоврядування вишів [416]. При розгляді діяльності товариства ім. кайзера Вільгельма можна виявити різні аспекти наукової політики націонал-соціалістів. На відміну від гуманітарних і соціологічних досліджень масована фінансова допомога була надана досліджень в рамках природних і технічних досліджень, котрі користувалися пріоритетом у націонал-соціалістичного уряду. Починаючи з 1938 р., це сприяння зросло не тільки у відносному, але і в абсолютному порівнянні [386, с. 31]. Симптоматично для наукової політики НСДАП є організаційне поєднання функцій вищого керівництва ТКВ з політичними посадами. Такі функціонери, як генеральний секретар ТКВ Ернст Тельшов, використовували у своїх особистих цілях розмитість компетенцій наукових відомств 3-го Рейху і формували наукову політику на свій розсуд у супереч потребам держави [24, 33].

3.11.4. Зміни в пріоритетності академічних дисциплін

Спеціалізація студентства істотно змінилася за часів третього Рейху [154]. Найвиразніше в цей час простежується зниження інтересу до вивчення теології та юриспруденції, а також помітне зростання інтересу до вивчення медицини. На філософських факультетах і на факультетах природничих наук спочатку позначилося скорочення числа студентів, проте, колишні показники

відновилися в роки війни. Випадки прямого державного утручання, наприклад, упровадження numerus clausus, тобто певної кількості балів у атестаті зрілості випускника середньої школи,, необхідної для вступу у виш по окремих спеціальностях, не відбувалися. У той же час спостерігалося поліпшення фінансування, яке супроводжувалося досить відчутним підвищенням популярності певних дисциплін. Спостерігалась також чітка тенденція до пріоритетного урахування політичних критеріїв підчас зарахування абітурієнтів до вищого навчального закладу і надання фінансової допомоги. Ці заходи демонстрували реалізацію концепції НСДАП, суть котрої полягала в подоланні соціальної винятковості в рамках навчання у вищій школі як привілеїв вищого класу.

Студентство в період Веймарської республіки складалося переважно із представників середніх верств суспільства. Більше ніж половину з них становили діти чиновників, вихідці з промислового середнього стану або із сімей селян [154]. Діти із сімей робітників були в основному позбавлені можливості набуття вищої освіти. У 1931 р. їхня частка становила приблизно 3%, хоча більше половини працюючого населення належала саме до робітничого класу. Незважаючи на розширення сфери шкільної освіти і можливостей підготовки до вступу до вишу після закінчення школи, отримання доступу до вищої освіти, в т.ч. його фінансування, як правило, було привілеєм небагатьох. Це пояснюється як наслідками фінансових і економічних криз, пережитих Веймарської республікою, так і ситуацією в націонал-соціалістичній державі. В обох випадках відбувався соціальний відбір через те, наприклад, що саме ті особи, які долали соціальні бар'єри і здобували вищу освіту, мали незначні шанси не тільки кар'єрного зростання, але й отримання свого першого робочого місця. Своїм прикладом вони відлякували всіх інших представників свого класу і помітно відрізнялися від всіх тих, які користувалися сімейною традицією і високим майновим становищем. Ці фактори дозволяли привілейованим верствам населення значно полегшити їм вступ у професію і безтурботно перечекати час до отримання першого місця роботи [415].

Програма НСДАП містила положення щодо забезпечення доступу до вищої освіти для кожного академічно здібного і старанного німця, а також надання йому необхідної для ефективного навчання громадської фінансової допомоги. Зокрема, Націонал-соціалістична спілка студентів поклала на себе завдання соціального відкриття вищих навчальних закладах і постійно критикувала функціонерів НСДАП за те, що доступ до вищої освіти залишався привілейем вищих шарів німецької суспільства. Цей факт явно відбивала статистика щодо соціального статусу учнів у випускних класах середньої школи. Соціальний профіль студентів не зазнав істотних змін. Уже досить мала група студентів з робітничого класу скоротилася після 1933 г., і, навпаки, збільшилася частка представників буржуазної інтелігенції і буржуазії [418]. Ця ситуація частково пояснюється збільшенням частки жінок в сукупній кількості контингенту студентів, котрі в переважної більшості (на відміну від студентів-чоловіків) походили виключно із буржуазним сімей.

3.11.5. Студенти як суб'єкти суспільних процесів в нацистській Німеччині

Молоді люди в університетах демонстрували своє захоплення ідеями націонал-соціалізму і з готовністю сприймали їх нові політичні ідеї ще до приходу націонал-соціалістів до влади. Вони виходили із усвідомлення своєї приналежності до майбутньої еліти суспільства і тому відчували впевненість в своїх силах, щоб прийняти на себе роль авангарду німецького суспільства. У Веймарський час студенти скористалися правом самостійного вибору своєї політичної орієнтації і мали свободу дій для участі у політичних процесах більшою мірою, ніж інші громадські групи [153]. Прояв студентством все більшого інтересу до націонал-соціалістичних ідей пояснюється усвідомленням ними наслідків першої світової війни для Німеччини, а також осмисленням причин військової поразки у 1918 р. і усвідомленням несправедливості положень Версальського договору для Німеччини [153]. Політична орієнтація студентства формувалася під впливом невпевненості в майбутньому. Страхи,

котрі відчували молоді люди, слугували благодатним ґрунтом для націонал-соціалістської пропаганди. На цьому тлі стає зрозумілим домінування в органах студентського самоврядування вищих навчальних закладів представників націонал-соціалістської партії. Про це свідчать результати виборів до студентських комітетів вишів в період з 1928 по 1933 рр. [152].

Як і в інші поворотні моменти німецької історії 19-го і 20-го століття студенти виконували роль новаторів в умовах підйому націонал-соціалізму, принаймні, вони вже на ранніх етапах поширення ідей націонал-соціалізму демонстрували високу ступінь своєї відкритості його ідеології. Виконуючи роль діючих суб'єктів в рамках реорганізації університетів, вони одночасно були також об'єктами націонал-соціалістської політики в галузі вищої школи, яка визначала загальні умови доступу до навчання і весь характер студентського життя.

Незадовго до початку першої світової війни в 1914 році в німецьких університетах навчалося вже 60 225 студентів, до 1931 року їх чисельність склала 103 912 тобто досягла найвищого рівня в період між двома світовими війнами. Проте у подальшому чисельність студентів безперервно скорочувалася. У рік приходу націонал-соціалістів до влади вона вже становила менше 90 000. На початку війни (в зимовому півріччі 1939/40 рр.) чисельність студентів досягала найбільш низького рівня 28 696 [26]. Цей спад чисельності студентів пояснюється не стільки наслідками здійснення політики націонал-соціалістів у цій галузі, скільки, насамперед, демографічними змінами, котрі відбулися в німецькому суспільстві. Мова йде про скорочення числа осіб, зацікавлених в отриманні вищої освіти, і про зростання привабливості інших сфер діяльності для німецьких випускників гімназій і реальних училищ [152], [153], [154], [155].

Під час і внаслідок першої світової війни в Німеччині значно скоротилася народжуваність. У 1917/18 рр. число живих новонароджених дітей досягло половини відповідного показника передвоєнного періоду. Це погіршення демографічної ситуації в країні призвело до значного скорочення кількості

випускників середньої школи між 1934 і 1936 рр. (від 40 000 – до майже 26 000). Ще одним важливим фактором виявилася втрата зацікавленості населення в отриманні вищої освіти через відсутність видимих перспектив застосування вишівського диплому. Помітну роль зіграли також економічні причини, котрі значно обмежували можливості фінансування навчання у виші. Крім того, для основної маси населення виникли нові шанси кар'єрного росту в зростаючій економіці і можливості кар'єрного росту в вермахті, актуальні для випускників середньої школи чоловічої статі. Дія цих чинників, проте, посилювалася під впливом регулюючих і обмежувальних заходів у галузі державної освітньої політики.

На «кризу переповненості вишів» міністри освіти і релігії німецьких земель відреагували в лютому 1933 р. досягненням угоди, згідно з котрою чиновники мусили «рекомендувати» випускникам середньої школи, які мають низький рівень знань, утриматися від вступу до вишу. Тому, хто всупереч рекомендаціям все розпочав своє навчання у виші, було відмовлено в наданні академічних пільг [154]. Крім того, прийнятий у квітні 1933 року «Закон про заходи, спрямовані проти переповненості німецьких вищих навчальних закладів та шкіл» мав на меті орієнтувати вибір абітурієнтів на потреби в певних професіях на ринку праці і досягти значного скорочення контингенту студентів. У грудні 1933 р був введений numerus clausus, тобто порядок зарахування до вищого навчального закладу з урахуванням середнього балу атестата зрілості. Цей захід виявилася досить ефективним: із понад 40 000 випускників середньої школи одного випуску у 1934 р тільки 15 000 скористалися правом вступу до вишу [152]. Після передачі в травні 1934 р повноважень на здійснення вишівської політики із компетенції імперського міністерства внутрішніх справ новоствореному імперському міністерству виховання ця стратегія викликала сумніви на тлі небезпечних перспектив нестачі молодих фахівців в академічних професіях, котра до того моменту вже почала гостро відчуватися в німецькому суспільстві. Уже з лютого 1935 р. практика зарахування до вищого навчального закладу не припускала

пред'явлення випускниками шкіл атестату зрілості. Навіть ті студенти, які не змогли отримати атестат у 1934 р., але проявили лояльність до режиму націонал-соціалістів, змогли вступити до вишу заднім числом [250].

Крім того, «найбільш обдаровані» (насправді найбільш політично благонадійні) молоді люди скористалися програмою «Lagemarckstudium». Цей спосіб зарахування до вищих навчальних закладів був уведений у 1934 р. на основі студентських ініціатив і припускав вступ до вишу випускників народних шкіл або професійних училищ без наявності у них атестата зрілості. Мета цих заходів полягала в підготовці обдарованих і політично благонадійних молодих людей з нижчих соціальних верств німецького суспільства. Перед зарахуванням до вищого навчального закладу вони навчалися на спеціальних курсах підвищення кваліфікації в рамках тримісячної довишівської підготовки. Абітурієнт не мав право вступати самостійно за власною ініціативою, але повинен був отримати для надходження рекомендацію органів НСДАП, управління імперської служби трудової повинності або відповідного підрозділу вермахту. Політичні критерії відігравали важливу роль поряд з академічними здібностями, службовою характеристикою і станом здоров'я. Кандидати проходили процедуру відбору у спеціальних таборах. Іспит, котрий проводився для відбору найбільш обдарованих абітурієнтів, проходив у модифікованій формі, запозиченій із часів Веймарської республіки. Перехід із професійного училища до університету здійснювався за результатами спеціального іспиту на атестат зрілості, форма котрого була визначена у спеціальному циркулярі від 1938 р. Допуск до навчання був обмежений предметами, котрі відповідали характеру шкільного галузевого навчання. Такі практики розширення соціального складу студентства в університетах сприймалися неоднозначно, так як викладачі вишів висловлювали побоювання щодо падіння рівня загальної академічної підготовки студентів [152].

Обсяг надання благодійної допомоги нужденним студентам, котре знаходилося, перш за все, в компетенції Імперської організації взаємодопомоги студентів, коливався не тільки за часів націонал-соціалізму, але й відповідав

циклічності збільшення або зменшення чисельності студентського контингенту за Веймарських часів [154]. Тільки незначна доля студентів була одержувачем фінансової допомоги. Проте, рамки фінансування були дуже тісні. При наданні позики або стипендій фактор політичної благонадійності поряд з критеріями академічних здібностей і обґрунтованості фінансових потреб відігравали важливу роль [154]. Під час війни «особливе сприяння» було надано студентам-ветеранам війни. Крім того, багато студентів-медиків (чоловіків) були переведені на заочну форму навчання через зростання потреб вермахту в лікарях. Ці студенти, будучи претендентами на заняття офіцерських посад, отримували платню офіцера. У цілому процедура розподілу стипендій та різні форми фінансового заохочення помітно впливала на вибір абітурієнтами академічних спеціальностей.

3.11.5. 1. Студентські політичні організації і корпорації

Найвпливовішою студентською політичною організацією був заснований у 1926 р. Націонал-соціалістична німецька студентська спілка (НСНСС), до складу котрої у 1934 р. увійшло студентське об'єднання «Лангемарк», філія організації «Залізний шолом» у вищій школі. Одночасно із заснуванням чоловічої організації студентства виникла Спідка націонал-соціалістичних студенток (СНСС). Об'єднання німецького студентства (ОНБ) було спочатку головною організацією всіх студентських комітетів. Його членами були всі німецькі студенти. З 1931 р. члени Націонал-соціалістичної німецької студентської спілки очолювали Об'єднання Німецького студентства.

В академічному середовищі часів імперії і Веймарської республіки об'єднання і корпорації вважалися найважливішою інстанцією для соціалізації студентів. Більш як 1 300 корпорацій входили до складу 47 молодіжних об'єднань. Вони поділялися на дві великі групи корпорацій, члени котрих «фехтують і не фехтують». У 1929 р. ці корпорації налічували в своєму складі

в цілому близько 71 000 студентів. 56,5% їх складу становили студенти чоловічої статі [5].

Корпорації фехтувальників формували, перш за все, ядро право радикального студентства того часу. У Німецьку корпорацію молодих чоловіків, найбільшу збройну організацію студентів, входило майже 9 000 студентів і близько 25 000 «філістерів». Її члени співчували новому політичному рухові і убачали в націонал-соціалістичній партії продовження традицій студентської корпорації [153], [154]. Проте, відносини між Німецької студентської корпорацією і націонал-соціалістичною студентською спілкою були неоднозначними. Хоча обидві організації були ідеологічно дуже близькими, вони утримувалися від злиття. Корпорації прагнули зберегти свою самостійність і самодостатність [153], [154]. На початковому етапі формування режиму націонал-соціалістів багато студентів входили як в корпорації, так і активно співпрацювали з націонал-соціалістичною спілкою, із 1931 р. між ними загострилися відносини, так як корпорації відчували загрозу своєму існуванню як незалежної організації, котра виходила від націонал-соціалістів. Члени корпорацій коливалися: то вони відхиляли співпрацю з Націонал-соціалістичною спілкою німецьких студентів, то схилялися до пошуку компромісу з нею [153], [154]. Керівництво НСДАП видало в жовтні 1935 р. постанову, котра заборонила членам корпорації одночасне членство в Націонал-соціалістичній спілці німецьких студентів і організації «Гітлерюгенд». Після цієї постанови корпорації розпалися. Німецька корпорація молодих чоловіків увійшла до складу Націонал-соціалістичної німецької спілки студентів [153], [154].

Тільки два угруповання чітко продемонстрували свою дистанційованість по відношенню до домінантної ролі в німецькому суспільстві націонал-соціалістів: з одного боку це були республіканські і соціалістичні групи, з іншого боку, – організації католиків. В цілому вони становили приблизно одну десяту частину від усього числа організованих студентів [154]. Переважну частину націонал-соціалістичних студентських організацій становили чоловіки

і протестанти, в незалежності від професійної приналежності і вікової групи [154].

У багатьох університетах студенти-націонал-соціалісти брали активну участь в процесі перетворення вишів, а після 1933 року вони стали основним провідником націонал-соціалістичних ідей в цих закладах. Організаційною основою для цього послужило визнання міністрами у справах освіти і релігії Об'єднання німецького студентства як єдиного легітимного представницького об'єднання німецьких студентів. Іноземні студенти, в т.ч. студенти єврейського походження, були виключені з цього об'єднання. Одночасно Загальні студентські комітети були розформовані, призначені згори вожді (фюрери) зайняли місця керівників, обраних демократичним шляхом [154], [155]. Нові вожді набули через короткий час набагато більше повноважень і влади над студентами, ніж їх попередники. Вони демонстрували свою владу, з одного боку, під час проведення масових громадських заходів, наприклад, під час спалювання книг, з іншого боку, вони активно впливали на кадрову політику в вишах. Вони збирали, наприклад, досьє на професорів, складали чорні списки неблагонадійних осіб і допомагали в той же час своєму керівництву в підготовці до вигнання з вишів неугодних викладачів. Поряд з викладачами єврейського походження і прихильниками лівих поглядів, в центрі цих заходів були також ті з них, котрі дотримувалися консервативних поглядів і не висловлювали критичного ставлення до націонал-соціалістичної політики, проте й не виявляли бажання вступити до лав НСДАП. При цьому ішлося не про окремі хаотичні заходи, а про акції, котрі були заплановані і санкціоновані керівництвом Об'єднання німецького студентства (наприклад, заходи, вжиті відповідно до «указу про заходи щодо протидії шпигунству») [154]. Відкрите бойкотування, перешкоджання викладачам у проведенні занять або їх зрив дозволяли студентам-націонал-соціалістам відстоювати свої вимоги і домагалися звільнення неугодних їм викладачів, перш за все, єврейського походження на підставі надзвичайних розпоряджень уряду. Не всі студенти були охоплені цими акціями. Ті зі студентів, які відмовлялися брати в них

участь, ставали об'єктами залякування і посиленого громадського тиску. Проте, з лав студентів чітко лунала також критика масових заходів (ходів, мітингів тощо) і вживалися відповідні заходи у вигляді демонстрації своєї симпатії, співчуття і колективного збору підписів на підтримку тих професорів, яким загрожувало звільнення [154].

Студентські організації активно впливали на прийняття кадрових рішень при розгляді кандидатур викладачів на зайняття вакантних посад і на подальшу наукову кар'єру молодих вчених, з якими вони тісно співпрацювали [154]. При цьому вони спиралися на підтримку з боку союзу викладачів. З 1937-го по 1941-й рр. центральні органи Націонал-соціалістичної німецької спілки студентів отримували офіційну інформацію про склад ректоратів всіх вишів і давали свою оцінку кандидатам на зайняття посад в ректораті.

В цілому на початковому етапі формування націонал-соціалістської режиму спостерігалося чітке зміщення важелів влади. У той час як у Веймарський час виші перебували під повним контролем професорів-ординаріусів, то в багатьох вишах професори повинні були поступитися значною долею своїх повноважень керівникам Націонал-соціалістської німецької спілки студентів. У цьому проявився конфлікт поколінь, котрий стрясав традиції вишівської (і перш за все, університетської) ієрархії і поставив під сумнів наявність існування застарілих структур і функцій німецьких вишів [8]. На початковому етапі радикальних перетворень у вишах керівники німецького студентства отримали значно урізаний обсяг повноважень для прийняття рішень, тим не менш, вони змогли чинити значний вплив на кадрову політику вишів, в т.ч. на прийняття рішень про створення нових кафедр і про призначення на посаду ректорів.

3.11.5. 2. Повсякденне життя студентів

Націонал-соціалістичний режим прагнув не тільки повністю контролювати діяльність університетів, а й повсякденне життя студентів і

організувати її у відповідності зі своєю доктриною. Організація цієї повсякденної діяльності та побуту студентів здійснювалося через участь в обов'язкових для студентів-чоловіків масових заходах у рамках військово-прикладного спорту у вільний від лекцій час. Таким чином, здійснювалася військова підготовка і політичне виховання студентів. Крім навчального навантаження студенти мали щотижневу навантаження у вигляді поза університетських заходів в обсязі приблизно 30 годин, що не знаходило у багатьох з них повного розуміння, тим більше, що офіційно була проголошена мета посилення професійної підготовки студентства. Жіночий контингент студентів також залучався до участі у поза університетських заходах, наприклад, у політичних семінарах і громадській діяльності, котра координувалась студентським союзом. За цих умовах страждала професійна підготовка студентів. Університети і професора скаржилися на істотне зниження якості підготовки молодих фахівців. Масові протести, наприклад, в лавах «Мюнхенського студентського союзу» сприяли певному послабленню: завдання НСНСС були зведені до мінімуму, а робота в рамках факультетських об'єднань фахівців стала добровільної [154].

У 1934 р. для студентів обох статей була введена обов'язкова піврічна трудова повинність. Вона розглядалася як свого роду випробування і в той же час як інструмент відбору для зарахування до вишу. Одночасно ця повинність дозволяла реалізувати на практиці заплановане ідеологією націонал-соціалістів зближення всіх шарів німецького населення і створення спільної народної ідеології. У трудових таборах молоді люди, представники всіх верств німецького населення, повинні були спільно проживати, працювати, проходити політичне навчання і фізично загартовуватися. Студенти-чоловіки масово виконували важку фізичну працю (наприклад, при зведенні дамб або в дорожньому будівництві, в здійсненні земляних або меліоративних робіт тощо). У свою чергу студентки часто залучалися для «проходження воєнізованої трудової повинності» в окремих сім'ях, працювали в сільському господарстві або брали участь в діяльності Націонал-соціалістичного народного

благодійного об'єднання [154]. Суб'єктивний досвід студентів, які виконували трудову повинність, можна оцінювати по-різному, але, як правило, закінчення терміну проходження трудової повинності сприймалося ними з полегшенням. Виникають сумніви щодо ефективності цих заходів для відбору лояльного до режиму контингенту студентів і зближення представників різних верств німецького суспільства [154].

Наступною ідеєю, яка повинна бути реалізована в повсякденному студентському житті, було використання студентів в якості робочої сили в рамках ще однієї форми добровільної трудової повинності. Ця повинність здійснювалася на промислових підприємствах або в сільському господарстві, а також під час збирання врожаю на семестрових канікулах. Кількість добровольців було досить незначною, тому, починаючи з 1937 р, студенти в примусовому порядку залучалися до робіт в промисловості і сільському господарстві. Влітку 1939 р. імперське управління Націонал-соціалістичної німецької спілки студентів прийняло розпорядження про обов'язкову для всіх членів спілки трудової повинності під час збирання врожаю. Це викликало у студентському середовищі протести, причому багато хто із студентів ухилялися від виконання цієї повинності і уникав відповідних санкцій за ухилення. Такий спосіб поведінки набув значного поширення в студентському середовищі [154].

Спроби істотно звузити простір для особистого життя студентів і втиснутий у вузькі рамки процес навчання призвели до скорочення лояльних до режиму студентів. Ця обставина не залишилося без уваги функціонерів НСДАП, які несли відповідальність за політично лояльну поведінку студентів, і змусило їх, щонайменше, до початку війни, займатися пошуком компромісів у роботі зі студентами. Між студентськими керівниками (фюрерами) і основною масою студентів існувала чітка межа: з одного боку, відбувалася активізація функціонерів, з іншого боку, все відчутніше ставала потреба значної частини студентів у розширенні свободи дій у рамках їх повсякденного навчання і приватного життя. Проте, принципове відкидання ідей націонал-соціалізму не відбувалося [154].

3.11.5.3. Здійснення в німецьких вишах політичного і расового відбору студентів

Взаємозв'язок між зарахуванням до вищого навчального закладу і політичною лояльністю зміцнився відразу ж після «захоплення влади» і проведеної націонал-соціалістами чистки студентського та викладацького контингенту, котра була спрямована, перш за все, проти студентів з лівими переконаннями. Ця чистка проводилися за активної участі самих студентів, які в своєму середовищі складали «чорні списки», на основі котрих були порушені дисциплінарні справи проти окремих нелояльних до режиму студентів та забезпечено їх подальше виключення з вишів. У 1933 р. положення законів, котрі регулювали ці процедури, ще не були уніфіковані в межах всієї Німеччини і всіх німецьких вишів. Це не завадило націонал-соціалістичному режиму розпочати видалення з вишів усіх «антинаціональних» елементів, тобто комуністів або тих, хто їм співчував, соціал-демократів або представників інших неугодних режиму партій і угруповань. Проте, практична реалізація намічених заходів відбувалася дуже неоднорідно. Окремі виші мали значну свободу дій для вибору репресивних заходів, тому неможливо встановити точну кількість студентів, котрі були охоплені цими заходами, тим більше що архівні документи, котрі відображають ці заходи, були знищені. У 1933/34 рр. у 23 університетах Німеччини, котрі функціонували тоді, відбулось виключення 423 студентів за політичних причин, у сукупності цей захід торкнувся 548 студентів (0,5% від загального числа студентів) [154]. Очевидно, що націонал-соціалістам вдалося усунути, щонайменше, явних супротивників націонал-соціалістичного режиму. Заходи залякування у вигляді показових розправ повинні були залякати інших потенційних супротивників режиму. Із автобіографічних даних репресованих студентів стає зрозуміло, щоб у багатьох випадках «політична чистка» передбачала не тільки виключення з вишу, але й фізичну розправу над виключеним студентом [154]. Крім того, відсутні будь-які

архівні дані про кількість студентів, які не змогли продовжити навчання через відсутність фінансової допомоги, якої вони були позбавлені як противники режиму.

25 квітня 1933 р. був прийнятий «Закон про заходи, спрямовані на запобігання переповненості німецьких шкіл і вишів», котрий був спрямований на практично повне вигнання студентів і учнів єврейського походження у відповідності до розроблених інструкцій про виконання даного закону. У 1932/33 рр. студенти єврейського походження в процентному співвідношенні становили майже 3,7% і тим самим були незначною частиною студентства [418]. Виходячи із відсоткового співвідношення євреїв до іншої частини населення Німеччини (0,9%), вони, тим не менш, були досить широко представлені в вишах, беручи до уваги долю студенток єврейського походження. Ще до 1933 р. націонал-соціалісти посилено полемізували питання про «засилля євреїв» в академічних професіях і закликали вжити заходів проти «засилля чужинців» в вишах. Упровадження квоти для студентів-євреїв (максимально 5% на кожному окремому факультеті), обов'язкове при зарахуванні до вишу пред'явлення студентами документів, котрі підтверджують їх родовід, і майже повне скасування позначки про видачу атестата зрілості для випускників шкіл єврейського походження – усі ці заходи скоротили квоту студентів-євреїв до менш 1% від загального числа студентів. Фактично вже з 1933 р. спостерігалося істотне скорочення числа першокурсників єврейського походження, кількість студентів єврейського походження, громадян інших країн, скоротилося ще більш радикально.

3.11. 6. Гендерна політика в німецьких ВНЗ

У відповідності до націонал-соціалістичних ідеалів сім'ї жінки не повинні були здобувати вищу освіту, тому доступ до академічної освіти для дівчат був утруднений. «Новий порядок вищої школи», прийнятий у 1938 році, зменшив шанси жінок на зарахування до вищого навчального закладу шляхом

впровадження різного роду обмежень. Відтепер у жіночих гімназіях існували виключно лінгвістичні класи або класи хатнього господарювання на верхньому ступені гімназії. Викладання природничо-наукових предметів і латини було скорочено, можливості вибору місця навчання помітно зменшилися [432]. У той час як «Закон проти переповненості шкіл і вишів» від 1933 р. надавав тільки кожному другому випускнику середньої школи право вступу до вишу, цим правом могла скористатися лише кожна сьома випускниця середньої школи [13, 14]. Крім того, для вступу до вишу дівчата повинні були надати атестат зрілості з максимально високим середнім балом. Закон також містив положення про те, що частка дівчат не могла перевищувати 10% від числа всіх зарахованих студентів. Згідно із приписами зарахування до вищого навчального закладу, котрі містилися в законі, зарахування до вишу здійснювалося на підставі numerus clausus і з урахуванням статі випускника середньої школи [226].

Зрозуміло, необхідно розмежовувати концепцію, закладену в вище згаданому законі, і її фактичну реалізацію через вжиття конкретних заходів. З одного боку, цей закон був скасований уже в 1935 р, з іншого боку, ще до 1933 р. спостерігалася тенденція скорочення чисельності першокурсників. Зниження інтересу до здобуття вищої освіти стосувалося як чоловіків, так і жінок [225]. Циклічність коливань кон'юнктури на ринку праці позначалася на можливості працевлаштування і кар'єрного зростання фахівців з вищою освітою обох статей, але жінки мали значно більш обмежені шанси. Для них була закрита сфера юриспруденції, у галузі медицини до них висувалися навмисно завищені вимоги для отримання першого місця роботи [152]. Також незначні були шанси жінок на отримання місця вчителя, оскільки чоловіки користувалися перевагою в цій сфері. Замість вибору іншої спеціальності велика частина випускниць середньої школи, проте, залишалася вірною своєму виборові і вважала за краще здобувати освіту у поза університетські сфері. Можливості такого роду «замінника кар'єри» в комерційній або промислової галузі відкрилися, перш за

все, в другій третині 1930-х років у зв'язку з помітним поліпшенням економічного становища Німеччини [225].

Ще одним бар'єром для студентів-початківців стала введена в 1934 р. обов'язкова піврічна трудова повинність. Цей захід також призвів до відтоку жінок зі сфери вищої освіти, оскільки виконання трудової повинності передбачало виконання надзвичайно важкої фізичної роботи. З одного боку, така робота відлякувала жінок, з іншого боку, відомі також випадки, коли фізичні труднощі стимулювали жінок до подолання найсерйозніших перешкод на їхньому шляху до здобуття вищої освіти [226].

Наступним важливим фактором, котрий може слугувати поясненням скорочення чисельності студентів жіночої статі, полягає у відсутності необхідної матеріальної підтримки студентства. Після приходу до влади націонал-соціалістів відбулося як абсолютне, так і відносне скорочення чисельності студенток-стипендіатів. Таке скорочення торкнулося, перш за все, студенток, які отримували стипендії з імперських стипендіальних фондів: якщо в 1928 році цей фонд фінансував навчання 13% всіх жінок, то в 1937 р. їх частка склала лише 5,5% [226] . Що стосується загальних умов життя і навчання того часу, то в цілому вони були незадовільними, перш за все, для жінок. Хоча економічне становище всіх німецьких студентів було досить складним після першої світової війни і в період галоїдної інфляції, проте в розпорядженні жінок знаходилося ще менше фінансових ресурсів. Їх сім'ї були не у змозі інвестувати гроші в навчання дочок. Пошук житла викликав додаткові труднощі, оскільки орендодавці неохоче здавали жінкам житло навіть на умовах суборенди.

У чоловіків було значно більше шансів знайти житло через різні посередницькі агентства. Вони мали помітно більше шансів на отримання додаткового заробітку, бо йшлося в їхньому випадку переважно про роботу на промислових підприємствах. Крім того, численні статті в пресі того часу, присвячені проблемі вищої освіти для жінок, підтверджують зростання женоненависницьких настроїв серед студентів з приходом до влади націонал-

соціалістів [154]. При цьому помітну роль відіграли також антиінтелектуальні настрої націонал-соціалістів. Вони торкнулися студенток найбільш гостро і негативно відбилися на фінансовому становищі націонал-соціалістичної спілки студенток (НСОС) [154]. Такий стан справ, тим не менш, не було постійним, оскільки ці несправедливі заходи викликали в німецькому суспільстві досить гострі і масові дискусії на тему «Жіночі питання в вишах» [154].

Коли в 1936/37 рр. виявилася нестача фахівців з вищою освітою, націонал-соціалістична пропаганда наполегливо закликала жінок до вступу до вищих навчальних закладів. Значною мірою ця мета була досягнута, проте, тільки з початком Другої світової війни. З 1939 р. значно зросла кількість студентів жіночої статі. Частка жінок від загального числа студентів університетів зросла від 19% у зимовому півріччі 1939/40 рр. до 47% у зимовому півріччі 1943/44 рр. Аналогічний показник був досягнутий знову тільки у 2000 р. [415].

Під час війни значну частину студентської аудиторії складали жінки, що значно підвищувало їх самосвідомість. Тим не менш, вони мусили в багатьох випадках припинити своє навчання у вищих навчальних закладах в кінці війни і поступитися своїми місцями ветеранам війни. Дані про значне скорочення загального числа студенток спостерігаються, перш за все, в рамках математичного та природничо-наукового циклів [432]. Дані репрезентативного опитування, проведеного на початку 1950-х рр. серед університетських професорів, указують на те, що існуючі в переважно чоловічому середовищі упередження по відношенню до жінок створювали в університетах клімат нетерпимості по відношенню до жінок-студенткам і жінок-викладачів, що у відкритій формі демонстрували чоловіки-викладачі та студенти [154].

Значне збільшення числа студенток за часів націонал-соціалізму було адекватним і досить прагматичним за своїм характером заходом із боку пануючого режиму, спрямованого на подолання дефіциту фахівців з вищою освітою майже в усіх сферах діяльності, причому всупереч концептуальним обмеженням. Тут не вдається простежити якийсь взаємозв'язок з рухом за

емансипацію жінок. Женоненависницькі тенденції у сфері вищої освіти мали місце і в післявоєнні роки, що свідчить про погіршення соціального становища німецьких жінок в цілому.

3.11.7. Вплив націонал-соціалістичної ідеології на наукові дисципліни в німецьких ВНЗ

Однозначну відповідь на питання про вплив націонал-соціалізму на розвиток наук у «Третьому Рейху» не може бути отриманою за рамками наукової політики і, зокрема, з урахуванням впливу націонал-соціалістичної ідеології. Що стосується набору навчальних предметів у німецьких університетах між 1933 і 1945 рр., то в цій галузі можна виявити кілька конкретних тенденцій розвитку, котрі можуть бути пояснені тільки в контексті націонал-соціалізму і з урахуванням ідеологічних переконань безпосередніх учасників цих подій. Ідеться про дві тенденції: з одного боку, націонал-соціалістична держава сприяла, зокрема, таких дисциплін, котрі або обґрунтовували ідеологію націонал-соціалізму (наприклад, расової гігієни, «арійських наук», «народних наук»), або сприяли економічній самодостатності Німеччини (наприклад, вирішення проблеми виробництва синтетичного палива або дослідження лікувальних властивостей рослин). З іншого боку, гуманітарні науки повинні були чинити опір націонал-соціалістичним функціонерам, налаштованими проти інтелектуалів і міжнародного співробітництва в науковій галузі.

3.11.7.1. Біологія і медицина

Біологія як природничо-університетська дисципліна була найбільш близька націонал-соціалізму в порівнянні з іншими науковими дисциплінами і з точки зору свого змісту несла на собі відбиток суспільних і моральних змін у самій націонал-соціалістичній державі. Соціал-дарвінізм як світогляд міцно

утвердився в ній вже напередодні захоплення влади націонал-соціалістами у 1933 р, незважаючи на поодинокі випадки протидії цим тенденціям з боку деяких фахівців [81], [82]. З точки зору підходу до історії расистська ідеологія була заснована на узагальненні біологічного принципу, викладеного в еволюційної теорії Дарвіна, і на застосуванні цього принципу в сфері політики і суспільства. «Боротьба за існування виду» інтерпретувалася політиками як «боротьба за існування нації». Так як націонал-соціалізм базувався на тому ж самому світогляді, то для обґрунтування цієї ідеології було потрібно сприяння науковим дослідженням та налагодження співпраці з фахівцями.

Проте, фатальним для незліченних жертв націонал-соціалістичного режиму був не розвиток фундаментальних досліджень як таких, а зміна дослідницької практики. Крім того, свою роль в цьому зіграла проголошена націонал-соціалістичної елітою мета, котра полягала в тому, щоб не тільки дати обґрунтовану з точки зору генетики дефініцію поняття «раса панів». Необхідно було вжити практичних заходів щодо очищення спадкового матеріалу цієї раси від впливу «неповноцінних» народів в рамках расової гігієни. Тепер об'єктом досліджень, відповідних до цілей «расової гігієни», стало не тільки виявлення закономірностей селекції, а й практичне застосування евтаназії (тобто примусові аборти, примусова стерилізація і фізичне знищення). При цьому в прийнятих націонал-соціалістичної медициною заходах найбільш чітко проявляється поєднання практик лікування і знищення. Таким чином, з точки зору ідеології націонал-соціалізму, гідне для існування життя необхідно було зберігати, а негідне – знищити. Таким чином, життя індивідуума в умовах націонал-соціалізму втратило свою цінність, так як в центрі уваги перебувало здоров'я нації в цілому.

З іншого боку, значну державну підтримку отримало кілька нових галузей дослідження. При цьому від представників цих галузей режим не вимагав істотних або принципових поступок у поглядах на закономірності, котрі суперечили націонал-соціалістичної картині світу. Необхідним було проведення масштабних емпіричних досліджень. Причина підвищеної уваги до

них полягала в тому, що їх дані могли б забезпечити незалежність режиму націонал-соціалістів від імпорту матеріалів і устаткування. На перше місце в цій сфері була поставлена економічна важливість і доцільність досліджень для Німеччини. Так, наприклад, в'язні концтаборів були не тільки практично безкоштовною робочою силою, а й об'єктами проведення наукових досліджень лікувальних властивостей рослин. Дані дослідження мали ідеологічне обґрунтування, так як в цьому виявлялося прагнення використовувати досягнення «цілісної медицини» і протиставити її чисто природничій медицині. Правда, в цьому випадку мова може йти не стільки про чисто світоглядний інтерес до лікування пацієнтів біологічними засобами, взятими безпосередньо з природи, скільки про прагнення не залежати від імпорту окремих компонентів ліків [37]. Сприяння надавалося так само генетичним дослідженням у галузі ботаніки, спрямованим на створення і використання корисних властивостей рослин в рамках концепції «розширення німецького життєвого простору» [2].

3.11.7. 2. «Німецька фізика»

Що стосується університетських дисциплін, таких як фізика, хімія, а також математика, то в цій галузі робилися безуспішні спроби перетворення теорій, методів і систематики відповідно до ідеологічних концепцій, котрі активно упроваджувалися вченими. При цьому дослідники часто прагнули забезпечити свою наукову кар'єру саме за рахунок ідеологічної спрямованості своїх концепцій і досліджень, користувалися близькістю до націонал-соціалістичного режиму і тим самим забезпечували свої позиції в університетах. Проте, у випадку з «німецької хімією» вчені керувалися серйозними ідеологічними переконаннями, маючи на меті суттєве перетворення характеру свого предмета.

Примітним для специфічної течії в галузі фізики, обґрунтованої ще до 1933 р. Філіпом Ленардом і Йоханнесом Штарком, є відкидання «єврейської» теорії відносності і квантової механіки як центральних складових частин

сучасної фізики, котрі сприймалися «німецької фізикою» як виключно теоретичні, абстрактні і далекі від дійсності теорії. Замість цих теорій «німецька фізика» повинна була створювати фізичну картину світу і принципи природного пізнання, котрі переважно базувались на механічних принципах у відповідності до «особливого» положення «арійської раси» в сучасному світі. При цьому відкидання деяких базових положень сучасної фізики відбувалося з расистських, політичним або науковим причин. В цілому «німецьку фізику» можна охарактеризувати як хаотичний рух фізиків за упровадження вже застарілих фізичних поглядів шляхом використання політичних засобів, необхідних для досягнення в німецькій науковій системі своїх корисливих цілей і зміцнення своїх позицій [434].

3.11.7. 3. «Німецька математика»

У 1934 р. математик Людвіг Бібербах, у 1936–1945 рр. декан математичного та природничо-наукового факультету Берлінського університету, обґрунтував особливу ідеологічну течію, котра була спрямована на розробку математики, «властивої для панівної раси», шляхом її ізоляції від формалістичної і разом з тим «єврейської» математики на основі «інтеграційної типології» Еріха Рудольфа Йенша. Причина створення «німецької математики» полягала очевидно у скрутному становищі самого предмета «математика» в націонал-соціалістичній ідеології. Тобто на тлі особливої уваги, котру приділяв націонал-соціалістичний режим практичній цінності і прикладному характеру науки, виникла загроза існуванню математики як самостійної наукової дисципліни [281]. «Німецька математика» Л. Бібербаха повинна була постійно підкреслювати свою значимість і практичну користь для різних сфер інтересів націонал-соціалістичного режиму, зокрема для військової справи. Крім того, вона повинна була узаконити існування свого предмета в межах наукової системи націонал-соціалістичного режиму шляхом псевдонаукового обґрунтування свого внутрішнього зв'язку з німецькою расою [22].

Л. Бібербах очевидно використовував «німецьку математику» для довгострокового захисту від ризиків втрати свого соціального стану та політичної влади в межах актуального наукового ландшафту [17]. За часів 3-го Рейху «німецька математика» могла бути використана як інструмент інтеграції ідеології расизму і націонал-соціалістської типології в математичній суперечці з метою усунення, перш за все, конкурентів єврейського походження за допомогою псевдонаукових аргументів [17]. Порівняно невелика група математиків, які були прихильниками «німецької математики» за часів існування націонал-соціалістичного режиму, до 1933 р були переконаними націонал-соціалістами (наприклад, Макс Штек), але скоріше навіть пацифістами (наприклад, Густав Деч). Тому саме явище «німецької математики» слід розглядати, крім того, як спосіб політичного опортунізму [167]. У наукових колах Л. Бібербах і прихильники його «німецької математики», як і прихильники «німецької фізики», здебільшого не знаходили підтримки і розуміння в наукових колах. У цілому феномен «німецької математики» спостерігався тільки в межах націонал-соціалістичної Німеччини і не міг заявити про себе як про серйозну альтернативу сучасної академічної математики. У період після 1945 р. в науковому середовищі відсутні будь-які факти, котрі свідчать про вплив «німецької математики» на розвиток наукової теорії [17].

3.11.7. 4. «Німецька хімія»

На противагу «німецькій математиці», котра через свій в основному теоретичний характер відчувала загрозу своєму існуванню як самостійної галузі знання в рамках наукової політики націонал-соціалістів, хімія не повинна була побоюватися будь-якого принципового політичного тиску або втрати свого значення, так як вона могла обґрунтувати своє існування завдяки прикладному характеру своїх досліджень [436]. При цьому політиками усіх рівнів підкреслювалася не тільки практична користь хімічної індустрії для досягнення

цілей економічної та військової політики. Таке ж велике значення приписувалося університетській хімії в галузі підготовки фахівців і дослідників. Значне сприяння чинилося хімічній науці [3, с. 4], крім того, у галузі проведення фундаментальних досліджень [436].

На відміну від «німецької фізики» або «німецької математики» «німецька хімія» виникла на підставі глибокого ідеологічного переконання і розроблялася як теорія тими хіміками, які вже займали відповідальні посади у вишах і отримували достатні кошти з державного бюджету [432]. Програмна мета цього ідеологічної течії навколо Конрада Вейганда, Карла Лотара Вольфа та ін. полягала в тому, щоб застосувати в хімії нібито виключно німецький спосіб пізнання природи, яке нібито відрізняється, перш за все, цілісним способом мислення. Вчені ставили перед собою мету, котра полягала в розробці нових наукових підходів у проведенні досліджень і демонстрації своєї переваги по відношенню до раціоналістичних підходів у сучасній хімії [434]. Як і інші течії у галузі «німецьких» наук «німецька хімія» зазнала невдачі в досягненні проголошених цілей, що проявилося у відсутності будь-якої наукової уваги до неї і в прояві несхвалення з боку авторитетних учених. «Німецька хімія» не залишила після себе ніякого помітного сліду в повоєнний час і не зробила ніякого помітного впливу на розвиток хімічних дисциплін [434].

3.11. 7. 5. Участь ВНЗ у розробці озброєнь для вермахту

Розробки озброєнь напередодні другої світової війни були складовою частиною університетської діяльності. Однак у достатньому обсязі академічні ресурси були мобілізовані тільки з початком другої світової війни. При цьому завдання, котрі виконували виші, охоплювали широкий спектр природничо-наукових і інженерних проблем [434]. У співпраці з технічними вищими навчальними закладами та поза університетськими установами, наприклад Товариством ім. кайзера Вільгельма, університети займалися переважно проведенням фундаментальних досліджень у галузі розробки озброєнь. Крім

того, ці дослідження охоплювали теоретичну можливість розробок зброї, проведення конкретних експериментальних досліджень і виконання конструктивних замовлень, наприклад, розробку вимірювальних приладів для ракетних випробувальних стендів або блоків для електричних інструментів, призначених для ракет з дальнім радіусом дії. У ході війни відбувалася спеціалізація університетів з урахуванням доручених їм дослідницьких завдань.

У 1937 р. Імперська наукова рада (ІНС) взяла на себе завдання, спрямовані на сприяння проведенню природничих, медичних та інженерних досліджень з метою удосконалення технології озброєння. При цьому ІНС сприяла також організації фундаментальних досліджень, котрі мали пріоритет над прикладними дослідженнями, метою котрих було практичне застосування і конкретні технічні розробки. Правда, таке ставлення до них не було послідовним, так як більша частина такого роду проектів не знаходила швидкого практичного застосування в розробках озброєнь. Під час заснування ІНС у 1942 р. як самостійного органу влади він сприяв більшості «важливих для війни» досліджень, починаючи з 1943 р. [434].

З наданням прямих замовлень на проведення досліджень в університетах і технічних вищих навчальних закладах управління у справах озброєнь з початком військових дій створило нову дослідницьку структуру для розробки нових зразків зброї. Поряд з промисловістю виші стали важливими партнерами управління у справах озброєнь у галузі розробок нових видів зброї. Завдяки особистим контактам керівників вишів з управлінням у справах озброєнь всі виші стали складовою частиною дослідницької мережі у галузі розробок озброєння [434].

Розділ 4. Розвиток системи вищої освіти ФРН у 60-70-і роки 20-го століття

4.1. Реформування системи вищої освіти в післявоєнний час

4.1.1. Початок реформ

Середина 1960-х років характеризується як дуже примітний період у розвитку системи вищої освіти ФРН: політика ФРН угалузі вищої освіти демонструє в цей час максимальний рівень реформаторської динаміки. Ця епоха розтяглася приблизно на 10 років. Цей процес реформування то прискорювався, то сповільнювався, то супроводжувався рухом вперед і відкотами назад. Рушійною силою в ньому виявлялися то студенти, то асистенти кафедр. Кінцевою точкою цього періоду реформ є середина 1970-х років

У політиці, котра здійснювалась урядом ФРН у галузі вищої освіти, у середині 1960-х років почалася нова епоха. На перший погляд можна було б припустити, що крутий перелом уже намітився в 1957/58 рр. у зв'язку заснуванням Наукової ради. Метою створення цього представницького органа вчених було надання підтримки німецькій науці і, зокрема, вишам, а також використання з цією метою через процедуру координації між федерацією і федеральними землями підчас розподілу надлишкових коштів у бюджеті федерації, котрі утворювали так звану «вежу Юлія». Відбулося так, як і було намічено: опубліковані у 1960 році «Рекомендації щодо розвитку наукових установ. Частина І: Вищі навчальні заклади» [469] пропонували програму виділення значних коштів на розвиток вишів. Наукова рада підтвердила статус класичних німецьких університетів, у котрих професори-ординаріуси відігравали значну роль у визначенні пріоритетів університетської діяльності. Політика уряду у галузі вищої освіти була спрямована на те, щоб і надалі

кафедра залишалася базовою одиницею і «ембріональною клітиною» вишу, пріоритетною діяльністю котрого є наука.

Згідно з цими базовими положеннями Наукова рада рекомендувала збільшити штат професорів-ординаріусів на 40 %, тобто на 1 200 штатних одиниць [469, с. 159]. При цьому було намічено повсюдне збереження традиційної організаційної концепції, відповідно до котрої кожен завідувач кафедрою очолював свій власний інститут і не ділився своїми повноваженнями з ким-небудь зі своїх колег. У багатьох вишах відбувалося заснування «паралельної професури», тобто існування двох чи більшого числа завідувачів кафедрами, котрі представляли ту саму спеціальність у дослідженні і викладанні, причому в тому самому університеті. Цього не можна було уникнути, хоча в ідеальному випадку Наукова рада мала намір надати в розпорядження кожного з професорів окремий інститут і в такий спосіб стимулювати створення паралельних структур [469, с. 72].

Доцільність існування такої роздробленої організаційної структури німецького університету не викликало сумнівів, хоча, на погляд фахівців, запропонований у такий спосіб кількісний розвиток вишів ні в якому разі не міг швидко призвести до появи нової якості університетів. Ці заходи могли тільки задовольнити потреби університетської науки і зростаючі освітні потреби населення. Наукова рада аргументувала доводи на користь своїх рекомендацій тим, що число студентів у період з кінця 1920-х років ідо середини 1960-х рр. зросла від 111 500 до 200 000. За наявними тоді прогнозами число студентів повинне було зрости до кінця 1960-х років до 250 000 і стабілізуватися на цьому рівні. Тоді ще ніхто не міг припустити, що стрибкоподібний ріст кількості студентів у 1970-ті рр. складе вже 310 000 студентів, які навчаються тільки в університетах. До початку 1980-х років ця цифра подвоїлася ще раз.

Наукова рада не запропонувала розпочати ґрунтовне реформування університетської освіти, оскільки не убачала необхідності в них, а замість того планувала будь-що-будь закріпити статус кво і досягти майже повного

консенсусу з федеральним урядом, федеральними землями й університетами [13, с. 35-97], [14]. Така модель стосунків у традиційному університеті одержала назву «гумбольдтіанізм» [12].

Виходячи із самого факту досягнення консенсусу, стають зрозумілі причини, за яких рекомендації одержали широке поширення у практиці вишів: у зв'язку зі збільшенням чисельності професорів-ординаріусів і прогнозованим ростом кількості студентів відкривалися додаткові нові кафедри. На практиці ж не була здійснена тільки одна дійсно важлива пропозиція Наукової ради, котра можна було б сприймати як інновацію: певні спеціальності повинні були стати в окремих університетах пріоритетнми. Створення таких структур, названих тоді пріоритетами (сьогодні цей процес називається профілюванням), суперечило загальному постулату рівності всіх навчальних предметів і тому зазнало невдачі.

4.1.2. 1964-й рік як переломний у реформуванні системи вищої освіти ФРН

Як видно, точну дату початку нової ери в політиці в галузі вищої освіти ФРН назвати не можна. Переломним роком став, як можна припустити, 1964-й. Саме цього року з'явилася відома стаття Георга Ялиця про «катастрофу освіти», котра, на думку автора, скоріше позначила бум, котрий відбувся в сфері вищої освіти, аніж вітала його початок. «Політика» у всіх своїх проявах, тобто партії, парламенти, уряди, як на федеральному рівні, так і на земельному рівні, схопилася за тему освіти і форсували широкомасштабні заходи щодо розвитку освітньої галузі. Примітно те, що стан справ у вищій школі ще ніколи за всю коротку історію ФРН не потрапляв у поле зору політичних гравців. «Цього року здійснюється реформування вищої школи», так підсумував Франц Йозеф Штраус на засіданні Бундестагу розвиток подій у цій галузі, не вникаючи особливо в їхню суть. При цьому для розуміння описуваних подій необхідно знати природу процесів, котрі відбувалися в школах і вишах. Суть

цих явищ передає вираз «експансія освіти». Динаміка цих процесів дозволяє побачити в них елементи „соціальної революції“ [195, с. 363-401] та використовувати їх як вихідний пункт для аналізу і сприймати їх як головний мотив змін, котри відбувалися в цій сфері.

У 1964 році політичні діячі усіх політичних напрямків розглядали університети як структури, котрі закостеніли і були не здатні взяти на себе відповідальність за рішення складних завдань. Зокрема, феномен «переповненості» вишів і «подовження термінів навчання» студентів викликали обурення у викладацьких і студентських колах. Але одночасно ці явища сприймалися як досягнення післявоєнної Західної Німеччини, у котрій вища освіта ставала усе більш доступною для різних шарів населення. Е. Хобсбавм, спираючись на порівняльний аналіз ситуації у Східній і Західній Німеччині, заявив, що нібито експансія вищої освіти являла собою глобальний феномен, котрий ще не поширився на держави східного блоку. Із цим твердженням не можна погодитися, приймаючи до увагу ситуацію у сфері вищої освіти колишнього СРСР.

Розширення структури вищої освіти не призвело до поліпшення її якості. Як видно, за актуальних суспільних умов не можна було розраховувати на позитивні результати пертворень, оскільки створення додаткових кафедр в університетах, котре здійснювалось за пропозицією Наукової ради 1961 року, не могло істотно поліпшити ситуацію у системі вищої освіти. Університети, котрі у післявоєнний період одержали свободу самоврядування в масштабах, дотепер їм невідомих, обвинувачувалися тепер у нездатності і неготовності до реформування. Так, наприклад, на початку 1964 року нижньосаксонський парламент розглядав заяву, у котрій ішлося про інтенсифікацію вивчення у вишах гуманітарних дисциплін. Був намічений ряд конкретних заходів для реформування вищої школи.

Ще деякими роками раніше така спроба прямого втручання з боку політичних сил у навчальний процес здавалася навряд чи можливою. Навіть якщо рішення, ухвалене земельним парламентом виявилося набагато більш

помірним і підтвердило участь університетів у реформах, цей процес ілюструє, усе-таки, наростання невдоволення в середовищі політиків. Характер такого роду невдоволення видний з промови депутата бундестагу від Вільно-демократичної партії Хельги Хайке. Вона зазначила, що основне навантаження реформування несе на собі університет, котрий нібито усе ще продовжує перебувати в обителі Гумбольдта і при цьому не готовий до радикальних змін, щоб відповідати духові нового часу і бути готовим вирішувати насущні проблеми, котрі виниклі перед освітою і перед суспільством.

Це висловлення політика й оцінка ситуації, котра пролунала в ньому, передавала широко розповсюджений у ФРН настрій: у майбутньому економіка і суспільство потребуватимуть у набагато більшій кількості людей з вищою освітою , аніж це було дотепер. Але в цьому випадку ідеться, перш за все, про дипломованих фахівців, котрі одержали конкретну предметну освіту. Ця позиція слугувала підставою для того, щоб вжити певних невідкладних заходів, здатних упорядкувати «освітню експансію».

На даному етапі здійснення реформи вищої школи політики різних напрямків і сама держава виявили небачену дотепер активність [294], що позначилось на ухваленні земельних законів про вищу школу, планів вищої школи федеральних земель і заходів для розвитку третинної галузі освіти. Основні зусилля держави були спрямовані на розширення регулювання процесів, котрі відбуваються у вищій школі, на розробку, обговорення й ухвалення загальних (рамкових) законів про вищу школу нового типу. Нове законодавство повинно було уніфікувати рамки діяльності усіх вишів кожної федеральної землі.

Дотепер законодавче регулювання діяльності вищої школи здійснювалося на підставі розрізнених і безсистемних постанов і законів, котрі були ухвалені в конкретній історичній ситуації [165, с. 76-107]. Ці закони значною мірою регулювали життєдіяльність чи заснування окремих вишів. Вільгельм Хан, міністр освіти і релігії, описав актуальну то в той час ситуацію в такий спосіб:

«Оскільки земельні університети були засновані в різних колись землях, наприклад, Вюртемберзі і Бадені, і в різний історичний час, вони мали різний правовий статус по відношенню до держави: одни з них були корпораціями публічного права, інші просто закладами вищої освіти, правовий статус третіх не був урегульований узагалі. Тому виникла необхідність уніфікації правового статусу університетів федеральних земель» [165, с. 178].

У післявоєнний період федеральні землі ще не дозріли до розуміння актуальності таких заходів, оскільки перед ними стояло завдання не реформування, а відновлення і забезпечення нормального функціонування зруйнованої війною і нацистською ідеологією системи вищої освіти. Сам факт того, що виникло розуміння такої необхідності, позначив початок нового етапу розробки системи «всеосяжного законодавчого регулювання правового статусу вищої школи» [413, с. 27]. Західнонімецька конференція ректорів (WRK), що відбулася у 1964 році, дала позитивну оцінку перших ініціатив, котрі висунули п'ять федеральних земель [476], [402, с. 34]. Цими землями були Баден-Вюртемберг, Берлін, Баварія, Гессен і Шлезвіг-Гольштейн.

4.1.3. Посилення законодавчої діяльності у сфері вищої освіти

Сама межа між загальними законами і законами федеральних земель, котрі регулюють окремі сторони діяльності вишів була розмитою. Особливо це стосувалося федеральних земель, котрі мають тільки один виш, (наприклад, Гамбург, Рейнланд-Пфальц і Саарланд). Ратифікація законів виявилася повсюдно дуже затягнутої в часі і трудомісткої. Часто відбувалися конфлікти між парламентом і урядом, з одного боку, і університетами, з іншого боку, котрі убачали в нових законах погрозу своєї внутрішньої автономії. Обходячись без детального розгляду кожного випадку таких конфліктів, варто зазначити, що такого роду конфлікти мали свою специфіку у всіх тоді ще 11 федеральних землях.

Проте, у цих процесах чітко прослідкується стійка тенденція до уніфікації законодавства, котре регулює діяльність вищої школи. Земля Гессен знаходилася в авангарді цього руху: там набрав сили відповідний закон уже в травні 1966 року. У слід за нею, у травні 1968 року, був ратифікований рамковий закон про вищу освіту в землі Баден-Вюртемберг. Більшість же земель затягло ратифікацію закону до початку 1970-х років [413, с. 25]. Крім того, реформа конституції ФРН у 1968/69 роках дозволяла тепер федеральному парламенту видавати закон із загальними положеннями (рамковий закон). Після перших тез, опублікованих у 1970 році, парламентські суперечки розтяглися на кілька років, доти, поки в 1976 році не набрав чинності «закон із загальними положеннями про діяльність вищої школи».

Якщо сам факт існування рамкових законів свідчив про реформу, то їхній зміст відбивав повне відмовлення від традиційного університету професорів-ординаріусів у федеральних землях.

Конференція міністрів освіти і релігії (КМОР) затвердила в квітні 1968 року «принципи сучасного права вищої школи», котрі відбивали всеосяжний консенсус між землями про перспективи розвитку вищої освіти у ФРН. Учасники конференції підкреслили той факт, що в зв'язку з політикою освітньої експансії в перспективі можливий значний ріст випускників шкіл, тому виші повинні підготувати для цього свої приміщення і структури. Конференція міністрів намітила ряд організаційних заходів для підвищення ефективності роботи вишів.

В існуючих умовах необхідно було забезпечити наступність у роботі ректоратів, кадровий склад котрих регулярно змінювався. Для стабілізації кадрового складу ректоратів необхідно було внести поправки до статутів університетів або продовжити термін перебування ректорів і їхніх заступників на своїх посадах. Міністерства прагнули, з одного боку, до розширення «повноважень щодо ухвалення рішень внутрішніми органами керування державними вишами і центральними органами керування вишами». З іншого боку, міністерства прагнули до зосередження у своїх руках важелів впливу на

сферу вищої освіти й намагалися обмежити автономію академічного самоврядування, котра іноді , на їхню думку, занадто далеко заходила.

Два наступних моменти показують радикальність заходів, спрямованих на руйнування традиційного університету, у якому безроздільно правили винятково завідувачі кафедрами: по-перше, не кафедри, а факультети повинні були стати базовою структурною одиницею інститутів, котрі одержують у своє розпорядження державні кошти. По-друге, міністри освіти і релігії досягли угоди про обов'язкове публічне оголошення конкурсу на заняття вакантних посад професорів на кафедрах. Дотепер тільки спеціальні комісії користалися правом відбору кандидатів на заняття посади професора-ординаріуса, котрі найчастіше були прийнятні тільки для самих цих комісій. Відтепер дані про претендентів на заняття вакантних посад професорів мусили надходити в міністерства освіти ірелігії. Крім того, конференція прийняла рішення про надання права обговорювати і визначати політику вишу в дослідницькій роботі і викладанні відповідним групам співробітників і студентів.

На це рішення КМОР часто посилаються, уживаючи нічого не значущу фразу «перехід від університету професорів-ординаріусів до групового університету». При цьому тут ішлося тільки про один із аспектів із декількох, а головне завдання реформи полягала в тому, щоб підготувати університети до росту чисельності студентів. Фактор кількісного росту студентства слугував мотивом інновації, котра була ініційована зверху, тобто державою, і даної фазидокорінного реформування вишів. Її суть полягала у впровадженні навчальних планів у процес організації навчального процесу. В авангарді цього процесу знаходилась земля Баден-Вюртемберг.

Призначений у 1964 р. міністром освіти і культу Вільгельм Хан незабаром після вступу на посаду міністра створив у міністерстві «Відділ планування освіти» [165, с. 109-111]. Якщо його намір спочатку полягав у планомірному розвитку системи вищої освіти, то двома роками пізніше було ухвалено рішення про складання загальних планів для всіх вишів. У своїй автобіографії В. Хан називав «сьогодні цілком зрозумілою, але тоді зовсім

новою ідеєю вважати виші землі Баден-Вюртемберг окремими структурними підрозділами і підвищувати ефективність їхньої діяльності за допомогою її всеосяжного планування» [165, с. 179].

4.1.4. «План Р. Дарендорфа»

У середині 1966 року розробка загального плану розвитку вищої школи для землі Баден-Вюртемберг була доручена робочій групі під головуванням Ральфа Дарендорфа, відомого своїм публічним листом «Освіта є право громадян». Уже через рік робоча група надала інформацію про результати своєї роботи, котрі незабаром стали відомі як «план Дарендорфа» (загальний план розвитку вищої школи на 1967 рік). Примітний був вихідний пункт: не тільки наукові виші, але й інженерні, педагогічні вищі навчальні заклади, вищі навчальні заклади мистецтв, учительські семінарії і вищі середні спеціальні заклади були залучені до планування своєї діяльності. Такий підхід являв собою значну інновацію, указавши на цілісність процесу навчання і набуття освіти у третинній системі освіти.

Хоча план Дарендорфа небув упроваджений у життя, а баден-вюртемберзький земельний парламент затвердив «загальний план діяльності вищої школи» тільки в 1970 році, однак тема системного розвитку освіти і науки як системи знаходилася відтепер на порядку денному в межах усієї федерації. У 1965 році бундестаг голосував за розробку і впровадження національного плану навчання і виховання, а також план наукової діяльності. У 1967 році в землі Північний Рейн-Вестфалія була також організована комісія з планування системи вищої освіти [13, с. 150-154] під головуванням Хельмута Шелскі. Інші федеральні землі також засновували інструменти планування по всій країні протягом наступного років.

Визначальна характерна риса «Плану Р. Дарендорфа» ілюструє вже третій центральний компонент, котрий вийшов з фази реформування вищої школи і був теж ініційований державними органами й обумовлений експансією

вищої освіти, а саме: розвиток третинної системи. Але тепер цей розвиток відбувався не лінійно на основі існуючої структури, як це було у випадку зі збільшенням числа кафедр в університетах і технічних вишах на основі рекомендацій Наукової ради в 1960 році.

У 1960-і роки федеральні землі збільшили поле діяльності вищої школи в три рази. По-перше, почалася «академізація педагогічної освіти», проблеми котрої обговорювалися з початку 60-х років. Під цим розуміли підготовку педагогічних кадрів для народної школи, реального училища і гімназії. «Академізація» викликала надалі стрімкий розвиток навчальних закладів у діапазоні від конфесійно зафарбованих семінарів і академій до «педагогічних вищих навчальних закладів». З початку 1960-х років педагогічні вищі навчаьні заклади багатьох федеральних земель одержали право присвоєння ученого ступеня кандидата (доктора філософії) чи доктора наук (правда, у землі Північний Рейн-Вестфалия тільки в період з 1968 року по 1970 рік) і разом з тим практично були прирівняні у своїх правах з науковими вишами, тобто університетами.

По-друге, підвищення статусу одержали багаті традиціями інженерні школи, котрі на черговій Конференції міністрів освіти і релігії у 1964 році були визнані гідними честі називатися навчальними закладами особливого типу, і являли собою вищу ступінь у системі професійних галузевих навчальних закладів. У 1968 році прем'єр-міністри земель підняли, нарешті, ці заклади до рівня вищих навчальних закладів і заснували для цього поняття «спеціальний вищий навчальний заклад». По-третє, у кільватері цього заходу колишні «вищі професійні школи» одержали статус спеціальних вищих навчальних закладів, котрі пропонували освіту, насамперед, у галузях економіки і соціальної роботи [119, с. 195].

4.1.5. Ідеї заснування нових, у т.ч. «багатопрофільних» ВНЗ і їх практична реалізація

У ході процесу «експансії освіти» відбувалося реальне здійснення реформ. Освіта стало «центральною темою» політичних дискусій, а процес трансформації у вищій школі породив незліченні обговорення різного роду концепцій і пропозицій усіх зацікавлених сторін. Велика частина пропозицій, проте, мала мало спільного з реальністю. Найбільш важливими етапами цього процесу стали: заснування нових вишів, створення багатопрофільних вишів, реформа системи вищої освіти, розвиток студентського руху і руху асистентів.

Якщо Наукова рада в 1960 році займала досить стриману позицію щодо створення нових університетів, то декількома роками пізніше необхідність заснування нових вишів не підлягала вже ніякому сумніву, оскільки це був єдиний спосіб задоволення потреб у створенні студентських місць і покриття попиту на ринку освітніх послуг. Разом з тим перенесення термінів заснування нових вишів стало основою для поновлення дискусій. З одного боку, нові дискусії були зручним приводом для того, щоб, «детально обговорити ідею про подальше реформування вищої школи» [469, с. 54]. З іншого боку, реалізація перспективних програм у більшості випадків знову відкладалася на тій підставі, що необхідно припинити дискусії і розпочати, нарешті, виконання своїх службових обов'язків у рамках навчального процесу.

Університет м. Білефельд став у цьому відношенні невдалим прикладом для для реалізаціїї нової ідеї. Він був спроектований під егідою Хельмута Шелскі як дослідницький університет. Специфіка його дослідницької діяльності полягала в тому, що професори мусили проводити заплановані заняття тільки в одному з двох семестрів навчального року. Інтерпретація цього нововведення міністерством науки землі Північний Рейн-Вестфалія була така: така організація навчального процесу цілком припустима, але в цьому випадку раніше заплановане на даний дослідницький семестр навчальне навантаження професора повинне бути перенесене в навантаження наступного навчального року. Якби пріоритети наукової діяльності стали реальністю масового університету, то саме ті заклади, котрі були створені за соціально-політичними мотивами (наприклад, університет м. Бремен), повинні були б

надавати більшого значення «автономному праву науки» [351, с. 101], так що в підсумку бум заснування вишів не викликав ніякого радикального реформаторського імпульсу.

Те ж саме стосується концепції «Багатопрофільний виш». Наприкінці 1960-х років у зв'язку з реалізацією вже згаданого вище плану Р. Дарендорфа усе більше поширення одержала ідея організаційного об'єднання всіх закладів третинної галузі під одним дахом, а саме під дахом багатопрофільного вишу.

З одного боку, цю ідею підтримала, зокрема, заснована в 1968-м році федеральна конференція асистентів (ФКА). З іншого боку, її прихильником був Ханс Лойссінк, один із найбільш видатних представників наукового істеблишменту, який очолював з 1965 по 1969 роки Наукову раду і займав тоді посаду міністра освіти і науки в уряді Віллі Брандта. Лойссінк був переконаним прихильником ухваленої в 1970 році Науковою радою рекомендації, що вимагала злиття всіх існуючих навчальних закладів у функціонально диференційований інтегрований багатопрофільний виш. Навчальний заклад, котрий мав у проекті вигляд гігантського механізму, мусив швидко й ефективно постачати на ринок праці величезні когорти студентів з академічними сертифікатами різних типів, починаючи зі свідчень про закінчення дворічних скорочених курсів і закінчуючи свідченнями про закінчення навчання в рамках орієнтованих на науку довгострокових навчальних програм [471].

Проте, ці концепції не здійснилися через початий у 1968 році процес заснування спеціальних вищих навчальних закладів як самостійної галузі. Практичні труднощі, пов'язані з такою фундаментальною реконструкцією системи вищої освіти, унеможливили реалізацію концепці інтегрованої вищої школи, котра поступово зникала з поля зору її ініціаторів і супротивників.Декілька закладів, створених як багатопрофільні виші в землях Північний Рейн-Вестфалия і Гессен продемонстрували маргінальность цієї ідеї.

4.1.6.«Рекомендації Наукової ради» і практика їх реалізації у реформуванні сфери вищої освіти

Особливо чітко виявлялася розбіжність між ідеями і дійсністю в питанні реформування сфери вищої освіти. Наскільки актуальна була ця тема, показали згадані вище дискусії в Нижній Саксонії в 1964 році. Протягом наступних років ця тема залишалася предметом дискусій. Ухвалені в 1966 році Науковою радою «рекомендації являли собою, мабуть, самий сенсаційний документ про заходи для реформування навчального процесу в наукових вишах» [470], котрі вимагали, крім всього іншого, поділу підготовки фахівців у виші на два етапи: перший, базовий, мусив бути загальнодоступний, а другий етап уявляв собою послідовну заглиблену освіту. Крім того, обов'язковим заходом було проведення заліків і випускних іспитів, а також упровадження терміну навчання у виші тривалістю чотири з половиною року.

За цими заходами стояло переконання в тому, що традиційно дуже ліберальний характер німецької вищої освіти не відповідав вимогам століття масової вищої освіти, котре наближалось. Під поняттям «дуже ліберальний» варто розуміти, наприклад, той факт, що у багатьох напрямах підготовки фахівців одержання ученого ступеня кандидата наук являло собою перший за весь термін навчання у виші іспит. Більш сувора регламентація навчального процесу, принаймні, на початковому етапі навчання стала нагальною потребою. Крім того, найважливішим завданням стало забезпечення єдності навчання і дослідження в рамках навчального процесу через стрімке зростання потоку інформації на другому етапі навчання, тобто на етапі заглибленого навчання.

Цей документ викликав небачену дотепер хвилю протестів: практично кожен сенат і кожен факультет кожного німецького університету ухвалив, як правило, негативну резолюцію по цьому документові [477]. Численні професори осудливо висловлювалися з приводу цих прогресивних пропозицій у газетних статтях. Наприклад, Альфред Хойс, фахівець у галузі античної історії з Геттингенського університету і співвидавець всесвітньої історії «Пропілеї»,

заявив, наприклад, про небезпеку «дресури за допомогою іспиту і про погрозу неуцтва, схваленого на державному рівні» у випадку реалізації реформаторських пропозицій.

Студенти, прибічники радикальних лівих поглядів, ополчилися на ідеї реформування системи вищої освіти, уважаючи їх чисто «технократичними». Одночасно представники студентського руху за аналогією з консервативно налаштованою професурою позитивно висловлювалися щодо організації навчального процесу у 1950-і рр.

Через цю масивну атаку, здійснену прихильниками вже морально застарілих ідей В. фон Гумбольдта, зовсім не дивує позиція деяких учасників нинішніх обговорень «Болонського процесу». Не викликає ніякого подиву також те, що запропоновані науковою радою всебічні реформи так і не здійснилися [13, с. 81–90]; [12, с. 102–134]. Хоча заліки і випускні іспити поступово були введені в навчальний процес усіх напрямків підготовки фахівців, вони не зробили істотного впливу на постійне збільшення термінів навчання і не усунули плутанину в навчальному процесі, котра спостерігається з 1960-х років і донині.

4.1.7. Участь студентів і асистентів у русі за реформування ВНЗ

Саме в ці роки оформився рух студентів і асистентів, котрий, незважаючи на свою неоднорідність, висунув свої вимоги до політики в сфері вищої освіти. Ци обидва рухи пережили у своєму розвитку період підйому: з 1967 року по 1968 рік , за деякими оцінками, з 1968 року – по 1970 рік. Голоси студентів і молодих учених стали чутні після того, як перед молодими людьми, які представляли різні шари населення, була відкрита дорога в університет, котрий перетворився в масовий. У цей час усілякі реформаторські заходи перебували в стадії підготовки.

На думку Олафа Барца, протестний рух студентів і асистентів не стимулював реформи [13]. Але при цьому він генерував нові ідеї, зокрема,

вимогу розширення права участі студентів і асистентів у прийнятті рішень керівництвом вишів. Це право повинне було пройти етап свого розвитку практично з нульової точки в університеті професорів-ординаріусів до рівня паритету з професорами в новому масовому університеті. Ці часто запеклі конфлікти в боротьбі за владу відбувались у період з 1967 по 1968 рік аж до винесення федеральним конституційним судом свого рішення в травні 1973 р., котрий закріпив у ньому наявність професорської більшості в центральних органах керування вишами [66].

Крім того, варто згадати ще про один важливий момент діяльності студентського радикального руху, котрий розпався згодом на безліч дрібних і розрізнених груп. Своєю метою вони ставили участь у процедурі обрання професорів на вакантні посади. За цією метою стояло їхнє прагнення посприяти в просуванні претендентів на посаді, котрі дотримувались лівих поглядів. Мова йшла про професорські посади в гуманітарних і суспільних науках. Ці студентські групи чинили опір будь-якій спробі регламентації навчання, але в дійсності не мали ніяких чітких уявлень про реформування системи вищої освіти ФРН.

Більш чітко звучала аргументація ідей з боку заснованої в 1968 році Федеральної конференції асистентів (ФКА), котра протягом короткого часу розробила безліч письмових пропозицій про шляхи реформування вищої школи ФРН по широкому спектрі тем і висунула велику кількість професійних вимог і вимог врегулювання правового статусу своєї професійної групи (право голосу, упровадження посади асистента професора, проведення федеральних конференцій вишів замість конференцій ректорів) відстоювали ідею створення багатопрофільного вишу, розробляли дидактичні концепції і висловлювалися про реформі вишів.

Ідеї ФКА з кінця 60-х років по середину 70-х років мали широкий резонанс у суспільстві, насамперед, у представників СДПН та СвДП. Однак організація асистентів перестала впливати на розвиток подій у галузі вищої освіти, починаючи з 1970 року. Швидкий перехід впливових представників

ФКА на керівні посади у вищій школі й у професуру, а також радикалізація самої організації зіграли свою фатальну роль. Крім того, на початку 1970 - х рр. у суспільстві намітилася деяка утома від реформ, що не пішло на користь ФКА, тим більше що ідеї деяких представників ФКА були мало продуктивними.

4.1.8. Нафтова криза і призупинення реформування ВНЗ у середині 70-х років

Переломним моментом в історії ФРН уважаються 1973/74 р.. Це були часи стрімкого зростання цін на нафту і катастрофи валютної системи Бретон Вудс. Ці дві події зупинили період неухильного економічного росту, котрий тривав з 1950-х років 20-го сторіччя, а також часи мріянь і ейфорії. Ці події символічно відбилися на переході влади від «канцлера-духовидця» Віллі Брандта до прагматика Гельмута Шмідта. Цей переломний момент торкнувся так само політики в галузі освітиі науки, котрі як і всі інші сфери життя суспільства відчули на собі закінчення періоду фінансового благополуччя. У цей час завершилися процеси, пов'язані з експансією в сфері вищої освіти і ще продовжувалися якийсь час у період з 1971–1972 років по приблизно 1977 рік.

Мова йде про припинення в 1971 році процесу розробки загального плану розвитку освіти, котрим займалася комісія федерації і федеральних земель з питань планування в сфері освіти. Консенсус між представниками політичних партій, котрий існував із середини 1960-х років виявився хитким, як тільки виникла необхідність прийняття рішень по спірних питаннях створення «школи єдиної програми». Крім того, політика в галузі освіти в цілому утрачала свою значимість для суспільства.

Примітним для соціальної ситуації, котра різко змінилася, було те, що навесні 1972 року обоє протагоністи динамічної політики реформ вищої школи міністр Ханс Лойссінк і державний секретар Хільдегарде Хамм-Брюкер залишили свої посади у федеральному уряді. Загальний план розвитку системи

освіти був затверджений у 1973 році, містив однак, тільки деякі релевантні для вишів положення і зазнав невдачі через відсутність джерел фінансування.

Федеральний конституційний суд ухвалив у 1972-м і 1973-м роках важливі рамкові положення у вигляді двох директивних рішень. Мова вже йшла про рішення проблеми паритету, котре поклало кінець боротьбі за владу в керівних органах вищої школи; такого ж значення набуло рішення щодо т.зв. «Numerus clausus» через попит на навчання у вищій школі. Це рішення вимагало від вишів повного використання всіх наявних навчальних місць і призвело до створення центрального органу, котрий регулював розподіл студентських місць у межах всієї федерації. У 1976 році після шестирічних дебатів був уперше прийнятий єдиний федеральний закон, котрий містив загальні положення про діяльність вищої школи.

У 1975 році було прийняте рішення про подальше існування Наукової ради і про припинення діяльності заснованої в 1965 році освітньої ради по справах шкільної освіти. Нарешті, у листопаді 1977 року глави урядів федерації і федеральних земель прийняли постанову про відкритість, суть котрої полягала в такому: виші повинні підготуватися до великого потоку абітурієнтів, поява котрого була викликана демографічними причинами. Крім того, ця постанова зобов'язала виші зараховувати всіх бажаючих без будь-яких обмежень і без урахування суспільних потреб у фахівцях і стану державного бюджету. Приймаючи таку постанову, уряди федерації і земель помилково думали, що «пік студентського напливу» спаде в подальші роки, на котрі намічалося падіння народжуваності.

Епоха динамічної реформи вищої школи в період між серединою 1960-х років і серединою 1970-х років була позначена експансією освіти, значним розширенням сфери діяльності держави і закінченням епохи університету професорів-ординаріусів. Роздроблений на частини німецький традиційний університет В. фон Гумбольдта, котрий був відроджений у 1960-х роках через рішення Наукової ради, припинив своє існування. Попри все те він був реорганізований шляхом здійснення цілого ряду численних, прагматичних за

духом реформ, котрі здійснювались без цілісного плану проведення.Ані виш, демократизований на умовах паритету в дусі ідей студентського руху і руху асистентів, ані диференційований навчальний механізм інтегрованого багатопрофільного вишу не стали втіленням суспільного консенсусу і не стали новими ціннісними категоріями.

Починаючи із середини 1970-х років, система вищої школи ФРН переживала часи застою, являла собою систему, відгороджену від суспільства безліччю законних і адміністративних положень, у котрій не було ідеальної суті і котра була резистентної до будь-яких реформ [235, с. 67–73]. Елементи нового зразка вишу розроблялися різними стратегічними гравцями значною мірою непомітно від громадськості, починаючи з кінця 1970-х років. Цими гравцями були представники міністерської бюрократії, Наукова рада, професорські кола і ліберальні мислителі [13, с. 132–145]. Такий тип вишу, котрий поступово придбав гегемонію протягом 1990-х років, можна описати як «автономний змагальний вищий навчальний заклад».

4.2 Становлення дидактики вищої школи як академічної дисципліни у ВНЗ Німеччини

4.2.1 Re-Education або виховання студентів у дусі демократії

Після ліквідації глибоких слідів, залишених у системі німецької вищої освіти націонал-соціалістами, реформа вищої школи протягом перших двох післявоєнних десятиліть, за твердженням Й. Вільдта, зводилася до використання готових концепцій реформування вищої школи, котрі залишились з часів кайзерівської Німеччини і Веймарскої республіки. При цьому був створений недостатній простір для застосування реформаторських концепцій у сфері дидактики вищої школи. У рамках «реставрації» вищої школи, котра тоді відбувалась, більш широке застосування знайшли, проте, ініціативи держав-переможниць у другій світовій війні.

Т. зв. «Сині рецензії» (рецензії про реформу вищої школи Німеччини в 1949 р.) слугували базовими документами для відновлення німецьких університетів, котре супроводжувалося заходами демократичного виховання. Міжгалузеві підходи, котрі застосовувались в рамках «studium generale» (тобто вступного курсу лекцій) відповідали завданням загальної, політичної і культурної освіти. Суспільному вихованню студентів повинні були сприяти виховні заходи, котрі проводилися в студентських гуртожитках і реалізували на практиці «ідею кампуса» і «будинків колегій». У Берлінському Вільному університеті т'ютори з числа студентів виконували завдання соціальної інтеграції студентів-початківців у академічне життя [28]. Реставрація освіти припускала виховання в дусі демократії і робила ставку на заходи міжгалузевого навчання, тобто «peer learning» (надання підтримки починаючим студентам у навчанні з боку ровесників) і створення навчального навколишнього середовища. Ці заходи набули знову своєї актуальності в ході їхньої сучасної модифікації.

4.2.2. Гуманітарно-наукова педагогіка – освітня теорія і «боротьба навколо впровадження навчальних програм»

Згідно з даними Й. Вільдта дотепер відсутнє систематичне дослідження впливу гуманітарної педагогіки на більш нову дидактику вищої школи. При цьому «дидактика» як компонент гуманітарно-наукової педагогіки утворює «міст для передачі традицій» наукових теорій. По цьому мосту «дидактика вищої школи» перебралася з 19-го сторіччя і довоєнного часу 20-століття в післявоєнний університет. Вона стала невід'ємною частиною вишівської освіти 20-го століття. Дидактичний дискурс, котрий відбувався у рамках гуманітарно-наукової педагогіки, відображав «імпликативні зв'язки цілей, змісту і методів» [179]. Його учасники сприймали дискусії, котьрі відбувалися навколо навчальної реформи, або як «боротьбу суспільних сил за впровадження навчальних планів» [445], або як політичний процес, зв'язаний з ідеями

емансипації загальної освіти [248]. У ході дискусій відбувалося обґрунтування ідеї «наукової дидактики» на основі «принципу наукової комунікації» [184] і формувалося широке розуміння дидактики вищої школи. Це розуміння усебічно відрізнялося від концепцій, котрі вважали пріоритетними методичні аспекти навчального процесу і біхевіористичні поведінкові модифікації (порівн. [76]), мотиваційно-психологічні чи соціально-психологічні підходи (порівн. [353]).

Виходячи з традиції гуманітарно-наукової педагогіки, підкріпленої деякої мірою критичними соціологічними дослідженнями, нова дидактика вищої школи орієнтувалася на стратегію прагматичної розробки навчальних планів (порівн. [69]). При цьому вона однозначно не виключала з розгляду педагогіко-психологічні, а також мотиваційно- і соціально-психологічні аспекти і враховувала соціологічні і політичні аспекти осмислення й організації освіти і підготовки фахівців у вишах.

Теорія освіти і складання навчальних планів, розроблена в рамках гуманітарно-наукової педагогіки, продовжує впливати на концепцію самого предмета нової дидактики вищої школи. Однак, разом із соціальними науками ця педагогіка протистоїть із самого початку свого існування точкам зору «редукціоністів».

4.2. 3. Педагогіка вищої школи в колишній НДР та плановий розвиток особистості

У НДР «педагогіка вищої школи» продовжила жити як найменування спеціальності, навчальних матеріалів і навчальних інститутів. Якщо взагалі «дидактика вищої школи» виділяється з її як окрема галузь, то за першою залишають формулювання основних положень, а за другою – «організація» навчального процесу [79, с.13, 27]. Разом з тим фахівці із НДР в своїх працях посилаються на традиції, тобто на діяльність «товариства педагогіки вищої школи» [4], [345]. Закладена в першому русі педагогіки вищої школи тенденція

педагогізації викладання і учіння з урахуванням можливої утрати свого процесуального характеру як науки сприймається тут як узагальнення.

У рамках «суспільної сукупної системи соціалізму» як характер самої науки (зброї в класовій боротьбі і продуктивній силі), так і завдання вишів були визначені у досить відкритій формі як віддзеркалення політики й економіки держави. Виходячи з такого розуміння, завдання освіти полягає у здійсненні «єдності між соціалістичним вихованням і підготовкою висококваліфікованих фахівців» [36]. Оскільки в соціалістичному суспільстві протиріччя між наукою і практикою принципово не можуть існувати, то в ньому спостерігається єдність освіти, виховання і підготовки фахівців. На основі цього постулату може бути розроблена програма всеосяжного керування процесом навчання й учіння, котре здійснюється на основі рекомендацій, розроблених фахівцями і структрами педагогіки вищої школи. З одного боку, функціонує система кваліфікації, котра полягає у диференційованому, поетапному навчанні у виші, що припускає багаторазові перевірки знань, обов'язкові для відвідування заняття й обов'язкове проходження виробничої практики.

З іншого боку, ідеологічна робота, спрямована на формування особистості фахівця, припускає широке охоплення сфери студентського життя. Межі цього охоплення виходять за рамки обов'язкового основного курсу марксизму-ленінізму і припускають участь у зборі врожаю, спортивне виховання і вишкіл, а також майже обов'язкову роботу в рядах Спілки свободної німецької молоді (див. [292]).

Такий же регламентуючий характер мають вимоги, пропоновані педагогікою вищої школи щодо підвищення «виховної ефективності» викладача вищої школи. Він мусить не тільки передавати спеціальні знання на вищому методичному рівні, але і формувати політичну орієнтацію студентів (тобто чітко виражати класову позицію), бути прикладом для студентів, демонструвати педагогічні уміння, виявляти чуйність і бути суспільно активним громадянином [345]. Формування цих здібностей повинна

забезпечити підготовка до здачі державного іспиту для одержання диплома викладача, котра припускає вивчення основ марксизму-ленінізму, педагогіки і методики, відвідування уроків учителя, проведення пробних уроків і написання екзаменаційної роботи з дидактики в рамках аспірантури, а також складання державного іспиту [300].

Задача інститутів чи кафедр, що займаються питаннями педагогіки вищої школи, полягає в підготовці і підвищенні кваліфікації викладачів вищої школи і вирішенні дидактичних і методичних проблем. Причому основи даної галузі визначаються партійними і державними органами, а порядок проведення іспитів і порядок навчання у виші розробляється централізовано (насамперед, інститутом дослідження проблем і планування вищої школи в Берліні (НДР)).

Тут, очевидно, педагогізація вищої школи перетворила академічне навчання у свого роду шкільне навчання на більш високому рівні. Далекість від концепції В. фон Гумбольдта виявляється в системі вищої освіти колишньої НДР, незважаючи на зміни в змісті цілей освіти, проте не в реалізації постулата про єдність виховання й освіти як таких. З точки зору такої єдності це можна було б цілком зрозуміти. Однак це пояснення лежить в основі самої концепції, спрямованої на формування всебічно розвинутої соціалістичної особистості за допомогою детального керування цим процесом і контролем над ним. Час від часу відкрита критика, котра лунала в колах східно-німецьких фахівців, свідчить про недостатнє сприйняття цієї традиції [91], [346], набагато частіше на це натякають дискусії, котрі посилилися в той час. Наприклад, про це ідеться в журналі «Das Hochschulwesen» («Вища школа») за 1979 рік, на сторінках котрого відбувається обговорення теми «комуністичне виховання» чи «незалежна наукова праця студентів». Ці матеріали дозволяють зробити висновок про виникнення перед педагогікою НДР нерозв'язних проблем, котрі виникли через домінування планомірної, орієнтованої на практику освіти, стосовно інших складових навчальному процесу у виші, а саме: навчання і учіння.

4.3 Дидактика вищої школи Федеративної Республіки Німеччини і наслідки студентського протестного руху

На вибір, зроблений на користь поняття «дидактика вищої школи», котрий відбувся в рамках реформаторських дискусій у ФРН у 60-х рр., уплинуло відкидання ідеї будь-якого педагогічного впливу університету на студентів, котрий відбувався окремо від процесу наукової праці і викладання. Зрозуміло, історична причина такого ставлення до педагогіки не полягала в протиставленні західно-німецької педагогіки педагогіці вищої школи НДР (див. [219, с.63]), і навіть не в протиставленні руху, котрий пропагував розвиток педагогіки вищої школи наприкінці 19-го і початку 20-го вв. (про котрий вже практично усі забули). Вибір на користь дидактики був результатом певного етапу обговорення реформи сфери вищої освіти в Західній Німеччині.

4.3.1. Обговорення проблеми реформування вищої школи в післявоєнний час

У цілому для обговорення реформи вищої школи післявоєнного часу було характерно те, що ця реформа немов в уповільненій кінозйомці повторювала свою історію до приходу фашистів до влади [285]. На першому етапі домінувало звертання до неогуманістичного ідеалу освіти через науку, зокрема шляхом звертання до філософії й історії духу. У цьому зв'язку варто назвати імена К. Ясперса, Е. Шпрангера і Т. Літта. Обговорення відбувалися одночасно з практичним відновленням зруйнованих університетів і їх структур, котрі існували до приходу нацистів до влади. Практична співвіднесеність освітнього процесу і потреб суспільства ігнорувалися в цьому орієнтованому на потребі індивідуума мисленні [203, с. 35].

На другому етапі дискусій визначальної була тенденція підходу до відновленого університету або такого, котрий відновлюється, як «по суті

здорового» закладу, на котрий все-таки треба покласти додаткові освітні і виховні завдання. Для цього були передбачені спеціальні заходи, а саме:

- упровадження політичної освіти, що припускало завчання політичних форм у рамках студентського самоврядування; упровадження домінуючих над всіма іншими предметами лекцій по основах наук, котрі читалися перед вивченням спеціального предмета чи доповнювали знання за фахом. Цей курс лекцій був комплексний за своїм характером, відбивав у філософському й історичному аспекті зміст культури, котра передавалась із покоління в покоління, і дозволяв, таким чином, здійснювати не тільки інтелектуальну освіту, але і моральне виховання, а також формувати почуття відповідальності і створювати в такий спосіб противагу виключно фаховій спеціалізації студентів, як це пропонували в свій час М. Шелер [360] і К. Г. Беккер [18];

- розробка концепцій, котрі постулювали виконання реформованим університетом виховних завдань за рамками процесу виховання через науку. Мова йде, наприклад, про реалізацію моделі кампуса, спрямованої на соціальну інтеграцію і певною мірою на організацію «шкільного життя» [337] і створенні будинків колегій як місць більш інтенсивного академічного виховання, у яких відбувалося виховання більшою мірою через участь у суспільному житті, ніж через участь у науковій праці [469].

Проти цієї спроби усунення явних недоліків у концепції освіти через науку за допомогою додаткової педагогічної турботи про студентів, щоправда, при відсутності уваги до дослідницької роботи, була спрямована хвиля студентських протестів (порівн. [267, с. 181].; [311, с. 325]. На третьому етапі реформування вищої школи студенти брали участь у реалізації політики реформування вищої освіти, котра нібито була спрямована на прагматичну модернізацію і розвиток вищої школи, втілювала ідею проведення рішучих змін у концепції вищої школи і регламентувала навчання фактично як навчання професії, без урахування наукової діяльності. У рамках усвідомленого і цілісного відображення дійсності в навчанні, що припускало б критичне ставлення як до практики професійного світу, так і до

науки, критики з числа студентів розглядали освіту через науку й освіту через практику і для практики як абсолютгно сумісні задачі. Вони не бачили при цьому необхідності в тому, щоб педагогіка користалася в цьому процесі пріоритетом щодо процесу проведення досліджень. Вони не убачали також необхідності в одночасному супроводі цього процесу методикою [306, с. 304].

Найменування «дидактика вищої школи» повинне було виражати цю позицію. Ця галузь знання поклала на себе завдання відображення, аналізу і здійснення потенційного практичного і теоретичного впливу на науковий і освітній процес у вишах. Із самого початку створення власних установ дидактика вищої школи одержала не хаотичний набір завдань, а їхній цілісний каталог для їх виконання у визначеному діапазоні дій. У деяких випадках уживання слова «дидактика» у значенні «розділ педагогіки» спантеличує. Дидактика вищої школи, викликаючи помилкові асоціації, фактично претендує на сферу компетенцій теорії вищої школи, що сама по собі одержала недостатній розвиток у ФРН. Більш широке за своїм значенням найменування «педагогіка вищої школи» могло б відбивати виховний аспект діяльності вишу в цілому і разом з тим запобігати «педагогізації» окремих його структурних елементів. Найменування «педагогіка вищої школи» знайшло своє актуальне застосування в Бохумській експериментальній моделі. У ній воно використовується, як це не парадоксально, для «прагматичного» вирішення проблем взаємодії всіх аспектів вишівської освітньої діяльності, установлення тісного зв'язку всіх навчальних дисциплін з педагогікою і вибору методів навчання, котрими повинні володіти викладачі вищої школи. Однак принципові, змістовні і курикулярні питання, тобто питання, пов'язані з навчальними планами і програмами, залишаються в даній моделі без уваги (див. [106, с. 1-23]).

Змістовне значення цього етапу обговорення реформ полягає в тому, що під впливом студентського протестного руху була створена концепція дидактики вищої школи, призначена винятково для вишівської науки, викладання і навчання. Ця концепція була протипоставлена класичній

концепції, тому що проектне навчання як ключовий момент нової дидактики враховує поле напруги між трьома вище згаданими полюсами і визначає їх заново.

Компонентами сучасної дидактики вищої є такі (порівн. [70], [285], [452]):

- критика університетської структури, обумовлена її недемократичною суттю (елітарним добором студентів) і ієрархічною структурою прийняття рішень. Спочатку вона була спрямована проти університету ординарних професорів, котрий стагнував [425]. По своїй суті ця критика вищої школи була значною мірою соціальною, спочатку мала радикально-ліберальну спрямованість (з орієнтацією на т.зв. «критичну теорію») проти сучасного авторитарного «суспільства досягнень», а потім стала марксистською по своєму змісті і спрямованою проти пізньо-капіталістичного суспільного устрою;

- критика наукової діяльності, що у схожій послідовності була спрямована спочатку на відірваність науки і навчання у вишах від практики і на зайву спеціалізацію дисциплін. Вона взяла під сумнів «несвідомий стан» позитивістської концепції науки і взагалі оголошувала війну «буржуазній науці» (порівн. [254]) – усе це відбивалося як у поглядах на соціальні завдання науки, так і на її значення для вищої освіти;

- критика робочих і соціальних форм викладання й учіння, що починалася з боротьби проти лекцій і за впровадження бригадних форм навчальної роботи. Ця форма роботи повинна була запобігти ізоляції і конкуренцію індивідуумів у соціально орієнтованому навчанні, повинна була вирішити цільові і мотиваційні проблеми в орієнтованій на практику навчальній роботі і виробити нові форми спілкування в рамках наукової комунікації (порівн. [434]).

4.3.2. Нова дидактика вищої школи

4.3.2.1. Джерела нової дидактики вищої школи Німеччини

За даними Й. Вільдта, джерела дидактики вищої школи в Німеччині датуються, як правило, кінцем 1960-х чи початком 1970-х рр. Дату народження цієї дисципліни і галузі науки уточнює Л. Хубер. За його даними, у 1966 році Об'єднання німецьких студентських союзів (ОНСС) провело «Семінар експертів з питань дидактики вищої школи». У 1967 році на базі Об'єднання вищої школи була заснована «Робоча група з питань дидактики вищої школи» (РГДВШ). У 1971 р. вона була перетворена в «Об'єднання з питань дидактики вищої школи (зареєстрований союз)». У 1968 році був створений «Комітет з питань дидактики вищої школи» у рамках федеральної конференції асистентів (ФКА), одночасно з цим з ініціативи асистентів були організовані робочі групи в багатьох вишах. Усі ці об'єднання, ініціативні групи і комітети в окремих вишах наполягали на розвитку «дидактики вищої школи» і централізованого чи децентралізованого «заснування» відповідних інститутів. У 1970/71 рр. утворена при Западнонімецькій конференції ректорів (ЗКР) «Ініціативна комісія з питань дидактики вищої школи» обговорювала питання заснування інститутів дидактики вищої школи і Центрального інформаційного центра з питань дидактики вищої школи, щоправда, проект рішення не був затверджений на пленумі.

Пропозиція про заснування «двох спеціалізованих центрів проведення досліджень у галузі дидактики вищої школи» обговорювалась експертною комісією, але не було включена в загальний план розвитку сфери освіти. Заснована Німецьким науково-дослідним об'єднанням (ННДО) експертна рада розглядала ініційоване федеральним урядом заснування спеціального дослідницького центра вивчення питань дидактики вищої школи, але замість цього намітила декілька децентралізованих пріоритетних програм досліджень. Починаючи з 1971 р., тобто в період з 1972 по 1979 р., Сенатська комісія Німецького науково-дослідного об'єднання з питань дидактики вищої школи курувала також «пріоритетну програму розвитку дидактики вищої школи».

Наприкінці 1969 р. і початку 1970 р. «Інститутом дидактики вищої школи» Технічного університету м. Берлін і «Міжгалузевим центром вивчення дидактики вищої школи» університету м. Гамбург були засновані перші науково-дослідні центри вивчення дидактики вищої школи. До 1980-го року існував 21 центр, котрі займалися питаннями дидактики вищої школи. Цю функцію виконували також професури чи дослідницькі сектори (п'ять з котрих спеціалізувалися на певних галузях). Робоча група з питань дидактики вищої школи нараховувала приблизно 800 членів. У рамках реорганізації вишів була проголошена мета «спеціалізованого і міжгалузевого прискореного розвитку вишів», що була законодавчо закріплена в законодавстві, тобто у §4, абзаці 3 Рамкового закону про вищу освіту [199].

Усі ці події відбивають період розквіту дидактики вищої школи і передають зовнішню, спрощену, але насправді дуже багату конфліктами історію. Хоча заснування інституту дидактики вищої школи у Федеративній Республіці Німеччини стало спільним завданням усіх штатних і позаштатних співробітників вищої школи, разом з тим, як відзначає Л. Хубер, було б великою помилкою орієнтуватися тільки на етикетку «дидактика вищої школи». Її суть уявляється дотепер по-різному в залежності від займаної дослідником позиції як стосовно дидактики, так і стосовно педагогіки і їхнього місця в сфері вищої освіти.

4.3.2.2. Поняття дидактики вищої школи

Саме поняття дидактики вищої школи, за даними того ж Й. Вільдта, з'явилося вже при Ф. Паульзені [325], щоправда, суть його докладно не інтерпретувалася. У свою чергу Л. Хубер указує на те, що, якщо абстрагуватися від усякого роду обмежень і розмежувань, котрі викликає поняття «дидактика», і розглянути каталог завдань, складений у період становлення дидактики вищої школи, у цілому, то дидактику вищої школи варто розуміти в самому широкому сенсі слова як науковий пошук рішення певних практичних

проблем. Ці проблеми взаємозалежні з діяльністю і функціонуванням вишу як навчального закладу. Розглядаючи дану ситуацію під іншим кутом зору за прикладом німецьких теоретиків (К.Г. Беккер, Б. Берендт, В.-Д. Веблер та інші), треба визнати, що в центрі уваги дидактики вищої школи знаходиться навчальна ситуація і навчальне навколишнє середовище студентів у цілому.

«ВНЗ» стає предметом досліджень у галузі дидактики вищої школи як освітній навчальний заклад. Інші завдання, види діяльності вишу і її результати (чи дослідження «виробництва перевіреного знання», надання послуг взагалі і консультативних послуг зокрема) стають предметом дослідження, тому що вони впливають на функціонування сфери освіти. Тим самим дидактика вищої школи є частиною науки про вищу освіту, але не збігається з нею. Дидактика зв'язана з її іншими частинами теорії про вищу освіту, а саме: історією вищої школи, теорією вищої школи, соціологією, економікою і плануванням.

ВНЗ є не тільки навчальним закладом, але і виконує також завдання іншого характеру. Тому дидактика вищої школи досліджує проблеми і методи навчання фахівців у рамках теорії освіти, педагогіки і соціальних наук. Однак вона повинна виходити із взаємозв'язку освіти з виробництвом знання як конститутивної специфічної ознаки вишівської освіти. Тому вона не є просто продовженням шкільної педагогіки чи дидактики на наступному рівні навчання чи галуззю осіти для дорослих. Вона взаємозалежна в значній мірі з теорією науки, історією науки і науковою соціологією. Дидактика вищої школи нерозривно зв'язана з науковим дослідженням і науковою дидактикою, але вона не може взяти на себе виконання всіх задач цих галузей [21, с. 18].

«Обробка» проблем припускає не тільки теоретичний аналіз, але і проведення практичних проектно-конструкторських робіт для вирішення певних освітніх проблем: «дослідження і вплив на процеси навчання і учіння» [220, с. 289), «взаємозв'язок досліджень у галузі підготовки фахівців і науково обґрунтованої навчальної реформи» [436, с. 2]. Дидактика вищої школи стимулює дослідження, але головним чином має практичну спрямованість. «Реформа» як відносне поняття позначає в даному контексті чисто формальну

зміну закладів, котрі існували до цих пір, і практик. Тобто зміна мислиться як процес, що охоплює також результати попередніх реформ. У цьому сенсі дидактика вищої школи також завжди взаємозалежна з політикою в галузі вищої школи.

«З наукової точки зору»: завдяки прив'язці цієї обробки до властивих науці методів перевірки, завдяки безперервності (у часі) і повноті/систематичності дидактика вищої школи принципово (але не в реальності) відрізняється від наукових статей і робіт, котрі відбивають той же самий предмет. Ці статті і монографії, на думку Л. Хубера [221], створюються у великій кількості adhoc чи точково, є спекулятивними чи резонансними за своїм характером, орієнтуються тільки на окремі аспекти чи конкретні інтереси окремих групп науковців, на критику, реформаторські пропозиції і спроби реформування, котрі здійснюють окремі групи чи корпорації у цій галузі. Робота в галузі дидактики вищої школи, на думку Л. Хубера, може бути названа тоді систематичною, коли вона охоплює свій предмет, освіту, підготовку фахівців і їхню соціалізацію, викладання й учіння. Це охоплення враховує три аспекти: аспект науки, практики за межами вишу і людей, які працюють у галузі науки і практики і розвиваються в цих галузях.

Тільки в рамках цього поля напруги можна проаналізувати формалізовані і неформалізовані навчальні ситуації, у котрі потрапляють студенти взагалі. Під елементами, котрі уттворюють ці ситуації розуміють завдання/цілі, предмети, соціальні форми, робочі процеси і робочі методи, людей з їхніми компетенціями і відносинами, просторові і тимчасові рамки, засоби і т.д. (порівн. [221]).

4.3.2.3. Перший період розквіту дидактики вищої школи в короткий пери-од демократизації і модернізації німецьких ВНЗ на рубежі 1970-х р.

Реконструкція дискурса, присвяченого дидактиці вищої школи, дозволяє знайти дані, котрі вказують на певнні точки дотику з перспективними ідеями з

недалекого минулого історії дидактики вищої школи. Джерела нової дидактики вищої школи, котрі датуються серединою 1960-х рр., не залишають великого враження на початку їхнього розгляду. У критичних оцінках Об'єднання німецьких студентських спілок [425] була озвучена критична оцінка актуального стану німецьких вишів, котра була сформульована ще напередодні протестного студентського руху. Така ж критична оцінка положення речей у виші міститься в рецензіях наукової ради [470], котрі з'явилися як реакція на процес експансії вищої школи і, насамперед, торкалися кількісних параметрів структурних перетворень і організаційних заходів освітньої реформи.

У цих рецензіях були враховані дидактичні проблеми організації викладання, учіння і проведення іспитів і висувалися вимоги, котрі стосуються використання в процесі викладання досягнень дидактики вищої школи. Проте, ці вимоги не були політично забарвлені і не викликали гарячих суперечок. Дидактика вищої школи стала темою дискусій напередодні студентських протестів і одержала широкий резонанс у середовищі вишівських викладачів. Її організаційні структури через заснування у 1967 р. Спілкою вищої школи т.зв. «Робочої групи з питань дидактики вищої школи (РГДВШ)» під керівництвом тодішнього заступника голови спілки і фахівця з державного права з Гамбургу, Вернера Тіме [413].

Й. Вільдт підкреслює той факт, що дидактика вищої школи в ході подальших суспільних політичних дискусій і спорів, котрі велись навколо політики в галузі вищої школи, потрапила у вир політизації й ескалації конфлікту інтересів. Цей конфлікт виник навколо визначення подальшого курсу розвитку вищої школи. Меморандум соціалістичного німецького студентського союзу (СНСС) про «Виші в умовах демократії» (див. [387]), розроблений у 1961 р., сприймається сьогодні провісником бурхливих дискусій, котрі тоді відбувались.

Таким чином, у той період часу не удалося налагодити фахове обговорення актуальних проблем і розробити консолідовану позицію усіх сторін, котрі були зацікавлені у реформуванні вишів і розвитку теорії

дидактики вищої школи як бази для успішних перетворень у галузі вищої освіти. Суперечки точились головним чином навколо цілого ряду дидактичних концепцій, а саме: концепції «критичного університету» (див. [267]), концепції «проектного навчання» (див. [30]; [192]), концепції «дослідження дії чи діяльності» (див. [163]). Через свою концептуальну суть і релевантність для сучасної теорії дидактики вищої школи принциповість розбіжностей щодо сприйняття окремими учасниками дискусій вагомості перелічених концепцій із сьогоднішньої точки зору здається іноді занадто перебільшеною.

4.3.2.4. Робочі концепції дидактики вищої школи

Вище сказане щодо концептуальної суті або релевантності певних концепцій стосується також підходів у галузі дидактики вищої школи в тому випадку, якщо її представники відбирають певну частини взаємозалежних проблем, котрі підлягають конкретному аналізу чи розв’язанню.Ці підходи чи концепції підлягають упорядкуванню в залежності від інтерпретації дидактики вищої школи як академічної дисципліни та галузі науки. Сучасні дидактичні дослідження інтерпретують дидактику вищої школи як частину наукового дослідження (порівн. [253]) чи освітнього дослідження (порівн. [438]), як частину міжгалузевої соціологічно орієнтованої педагогіки (порівн. [220]; [389, с. 13]) чи як частину історіографічного дослідження проблем соціалізації особистості (порівн. [238], [285]). У цьому зв'язку розрізняють шість «робочих концепцій» (порівн. [220], [285], [437]).

Концепція навчальних технологій убачає проблеми вищої освіти, насамперед, у неефективності заняття як наслідок неправильного чи недостатнього вибору методів і дефіциту технології. Тому дослідження і проектування орієнтуються на більш ефективне викладання і контроль успішності. Тобто ведеться розробка «автодидактичних» матеріалів (програм, рукописів, методичних листів); застосовуються аудіовізуальні засоби навчання, котрі доповнюють чи заміняють роботу викладача; здійснюється планомірний і

обґрунтований вибір дидактичних моделей, методів навчання, видів роботи та їх комбінування (порівн. [118]) і визначенння об'єктивних форм виміру успішності. Методи цієї концепції (порівн. [89]) можуть спиратися на методи емпіричного дослідження процесу навчання, котрі застосовуються в середніх навчальних закладах, є досить добре розроблені і можуть бути критично перероблені (порівн. [205]).

Спектр робіт охоплює як проведення окремими викладачами вищої школи експериментів у певній сфері викладання, так і організацію систематичного, надрегіонального заочного навчання комплексному застосуванню різних технічних засобів навчання і підручників (порівн. [127]). У даній концепції, застосування котрої відбулось на ранньому етапі розвитку дидактики вищої школи, фактично і певною мірою концептуально домінує тенденція аналізу тільки навчальної функції вишів, без урахування історичного аспекту. Проте, цілком можливо, що резистентність практики викладання чи суперечливість цілей, котрі підлягають упорядкуванню, уточненню й уніфікації, змусять кожного здатного до міркувань викладача звернутися до історичного аспекту дидактики чи до теорії розробки навчальних планів.

Соціально-психологічна концепція розглядає проблеми вищої освіти, котрі викликані недоліком соціальних контактів і знеособленістю академічного навчання, домінуванням конкурентного мислення і мислення, спрямованого на забезпечення особистої переваги. Причиною появи даних проблем можуть служити авторитарне поводження, слабкий прояв чутливості й експресивності суб'єктів навчаьльного процесу, що негативно позначається на їхніх контактах, їхній здатності до співробітництва в групах і до самопізнання. Методи дослідження, застосовувані цією концепцією, запозичені з педагогічної і соціальної психології (порівн. [245], [354]).

Зразки інтерпретації були спочатку запозичені із різних наукових напрямків, котрі досліджують групову динаміку (порівн. [96]). Інноваційні підходи були спрямовані на поліпшення комунікації і кооперації в навчальних ситуаціях у рамках роботи малих робочих груп (порівн. [353]), на

удосконалення програм наставництва (порівн. [28]), на організацію інструментальної групової динаміки (порівн. [87]), а також на проведення поведінкових, комунікаційних тренінгів і тренінгів по самопізнанню.

Після того як на початку 1970-х рр. ця концепція вплинула на характер дискусій у галузі дидактики вищої школи, вона пережила періоди розквіту й упадку. З одного боку, поряд зі стабільним соціально-технологічним інструментальним варіантом групової динаміки (розробка тренінгів і написання, наприклад, куховарських книг тощо) терапевтичний компонент відокремився і пройшов етап еволюції терапевтичних напрямків у гештальттерапію.

З іншого боку, один з перелічених дидактичних напрямів здійснив спробу чинити опір обом тенденціям і спробував спочатку вичерпати до кінця всі можливості групової динаміки як потенціалу політичної освіти (заново відкритих) суб'єктів. Трохи пізніше цей напрям висунув вимогу про задоволення права на саморозкриття і самовизначення суб'єктів, спрямованого проти керування і планування з боку адміністрації вищої школи, а також проти «технократичного реформування» дидактики вищої школи (порівн. [204], [382]). Таким чином, була перейдена межа з концепцією теорії соціалізації.

Курикулярна чи дидактична концепція припускає розробку форм викладення навчального матеріалу і соціальних форм організації заняття в залежності від його цілей і змісту. Основна проблема вищї освіти полягає в рамках даної концепції, таким чином, у тому, що ці цілі і зміст одержують недостатнє теоретичне обґрунтування, практично є дисфункціональні і формально недостатньо авторизовані і, таким чином, викликають у студентів проблеми, пов'язані з орієнтацією, мотивацією й інші навчальні проблеми.

Для рішення цих проблем акценти були зміщені у бік реформування навчального процесу замість переробки і перегляду навчальних програм. Зрозуміло, цей процес був модифікований з урахуванням специфіки вищого навчального закладу і з урахуванням здійснення передбачуваних корінних

змін у всій загальній дискусії, пов'язаній з навчальними програмами (порівн. [85]), так що мова може йти тільки про навчальні програми, котрі розроблюються «відкрито» (порівн. [69]). Практична форма цього підходу є по своїй суті розробкою й обґрунтуванням курсів навчання чи їхніх частин, послідовності навчання і навчання у виші аж до розробки концепцій окремих навчальних заходів.

Щоправда, існують сумніви щодо здійсненності вимог наукового розвитку навчальних програм, розроблених для одержання кваліфікації в сфері вищої школи. Цей підхід ураховує теоретичні дилеми концепції розробки навчальних програм: сумнівність формулювання мети і варіантів її авторизації, а також відсутність достатньо розробленої теорії розвитку суб'єкта. Недоліком даного підходу, на думку Л. Хубера, є те, що згаданий зв'язок між рівнями обґрунтування, проектування і перевірки їх практичного застосування не існує. Це відбувається через те, що, з одного боку, навчальні програми «переглядаються» і приймаються на рівні державної надрегіональної комісії. З іншого боку, ті навчальні програми, котрі мають чітко виражену практичну орієнтацію, можуть заповнювати тільки свої ніші і не передбачати навіть вивчення основ певних дисциплін. Проте, як зазначає Л. Хубер, чим більше акцентується спільне планування і рефлексія навчальних заходів, тим більше стираються межі із загальною комунікативною дидактикою.

Спільною рисою всіх представлених вище концепцій є те, що вони убачають своє основне завдання у вирішенні внутрішніх вишівських проблем, пов'язаних з навчальним процесом, і займаються пошуком реформ, котрі мають практичну спрямованість і є здійсненними. Мова йде про найбільш актуальні проблеми підвищення кваліфікації викладачів вищої школи. Інші концепції приділяють більш пильну увагу основам чи загальним умовам навчання і учіння.

Група концепцій, орієнтованих на систему зайнятості чи професію, убачає, як і всі вище згадані концепції, причини проблем у тому, що адекватність навчальних програм вимогам певної професії недостатньо

обґрунтована (порівн. [408]). На початковому етапі розвитку дидактики вищої школи тут домінувала проблематика, котра розташовувалась у площині економіки освітньої сфери. Висвітлення цієї проблематики керувалося загальними соціальними функціями вищої освіти і відповідними актуальними і перспективними вимогами до рівня кваліфіцикації фахівців з вищою освітою. Навіть якби існувала можливість подолання теоретичних і методичних труднощів, то в цьому випадку можна було б очікувати тільки формальних і кількісних оцінок певних кваліфікацій, а також оцінок адекватності структурного планування і планування витрат.

Більш пізніше дослідження, котрі орієнтувались на вивчення відповідності навчальних програм певним професійним кваліфікаціям, зосередиди свою увагу на визначенні спільних для всіх професій фахівців кваліфікаційних вимог, а також прогнозованих, тобто перспективних, котрі враховують майбутні поля трудової діяльності фахівців при розробці навчальних планів і програм (порівн. [110]). Одночасно з цим «майже дедуктивним» способом мислення і дії пролунало питання про те, у який спосіб зміст кваліфікаційних профілів, котрі підлягають опису, може активно створювати і змінювати професійну діяльність (порівн. [166], [407]).

Якими важливими не були б ці зсуви акцентів, якими диференційованими не були би підходи до вирішенні основних проблем і наскільки б протилежними не були б основні політичні і наукознавчі позиції («буржуазних» або «марксистських» економістів у галузі освіти), діяльність вишів треба спрямовувати на виконання свого основного завдання. Це завдання полягає в професійній підготовці фахівців для іншої сфери суспільної діяльності (системи зайнятості), а діяльність методики вищої школи мусить бути організована для виконання цього завдання. Найбільш складна проблема, котрій присвячена ця затягнута в часі дискусія в галузі дидактики вищої школи, полягає у встановленні зв'язку між освітою і практикою.

Ця проблема обумовлена не тільки подвійністю цього розпливчастого поняття «орієнтація на практику». Специфіка цього поняття дозволяє

використовувати його як у галузі технократичного планування навчальних програм, так і в галузі розробки стратегії здійснення проектних досліджень, критичної щодо науки і практики. Наявність цієї проблеми пояснюється також тим, що дана концепція зв'язку освіти з практикою дає усім вишам можливість планувати свою діяльність тільки з урвхуванням цієї єдиної функції. Все-таки останній згаданий варіант концепції дозволяє розглянути виниклі проблеми з погляду теорії соціалізації й історії.

Спрямованість дидактики вищої школи на вирішення питань теорії соціалізації (порівн. [9], [70]) робить вихідним пунктом дискусії питання про розвиток людей, котрі складають вишівський соціум, зокрема, студентів,котрі оперують у цьому соціумі (порівн. [221]). Ці дослідження також можуть містити позитивну чи критичну оцінку, наприклад, оцінку ознак академічної соціалізації, спрямованої на збереження владних структур, чи критику «негласних навчальних програм», що йдуть у розріз із проголошеними цілями. Дослідження можуть мати соціально-технологічну спрямованість на планування чи інтервенцію чи комунікативну спрямованість на роз'яснення і саморефлексію.

Розвиток даних концепцій відбувався в напрямку від більш ранніх концепцій, котрі вже домінують у США і засновані на проведенні вимірів ізольованих ознак настановлень і навколишнього середовища, до усе більш комплексних концепцій. Мова йде про концепції, котры відбивають взаємодію чи взаємне конституювання суб'єкта і навколишнього середовища (навколишнього світу), а також розвиток самого суб'єкта. В даний час, насамперед, відбувається протистояння концепцій, котрі обґрунтовують «ідентичність», сконцентровану на індивідуальній біографії (порівн. [182]), тим із концепцій, котрі обґрунтовують «габітус», сконцентрований на групах і на граматиці дій, спільної для всіх дисциплін (порівн. [332]).

У рамках наукознавчої і науково-дидактичної концепції існує точка зору, що проблеми вищої освіти вказують на кризу наук. Відбувається освітня експансія й одночасно розгалуження наук в окремі емпіричні галузі при

одночасній утраті ними свого практичного і філософського виміру. Критиці піддається безцільне виробництво знання, котре керується тільки власною систематикою, нездатність дисциплін до відображення інтересів і функцій, котрі керують їхньою пізнавальною діяльністю і структурами, а також їх нездатність до комунікації і кооперації між собою (порівн. [185], [186], [187], [188]; [254], [302]).

Ця концепція пройшла свою історію розвитку. На відміну від тенденцій, котрі виявлялися в розробці освітніх технологій першого етапу розвитку дидактики вищої школи, ця концепція орієнтувалася на дослідження соціальних умов і практичне реформування відповідно до раціональної і вільної від впливу владних структур комунікації як середовища для проведення наукових досліджень і просвітницької роботи, історичний образ котрих необхідно було вимірити, досліджувати їх соціальні умови і практично реформувати (порівн. [302]). Самокритика і самореформування сфери науки в її дослідницькій і викладацькій діяльності через обговорення взаємозв'язку науки і суспільства, пізнання і діяльності заради її самої, але не тільки заради освіти, повинні забезпечити реалізацію принципу набуття освіти через науку (порівн. [311]), не прибігаючи до послуг педагогіки чи дидактики (порівн. [145], [185], [237]). Ніколи при цьому не ішлось тільки про щось накшталт «звільнення від мотлоху», а, навпаки, про зразкові форми наукової діяльності в цьому сенсі. Заперечуючи домінуючу «професійну орієнтацію», Е. Беккер повернувся [21] до цієї концепції. Й. Клювер виступив проти винятково педагогічно чи соціологічно орієнтованої дидактики вищої школи і сформулював її завдання як завдання наукознавства, тобто як емпіричний аналіз наукової системи і критичний аналіз її стану з урахуванням завдань, котрі вона виконує перед суспільством, в тому числі в історичному аспекті.

У відповідності до своїх теоретичних підходів три останні вище згадані концепції примикають до соціологічних наук: до теорії професійної діяльності (ринок робочої сили, дослідження кваліфікації, дослідження соціалізації) і до наукознавства. Вищий навчальний заклад ці науки розглядають як заклад, як

навколишнє середовище для соціалізації чи як наукове підприємство. Як інстанція відбору вона одержала недостатнє висвітлення в галузі дидактики вищої школи і знайшла відбиття винятково в роботах, пов'язаних з економікою освітньої сфери, теоретичних роботах із галузі теорії соціалізації, а також у численних критичних роботах, присвячених критиці системи організації іспитів (порівн. [334]). Але в цілому вона проаналізована в цьому аспекті недостатньою мірою.

У галузі дидактики вищої школи ще відсутня необхідна концепція теорії закладу, котра розглядає його в цілому, як соціальну систему чи культуру (порівн. [312]). Якщо не брати до уваги публікації, котрі вийшли в цій професійній галузі, то в перспективі варто очікувати здійснення такого фундаментального дослідження, зокрема у галузі практичної сфери використання даних дидактики вищої школи або в рамках просвітницької діяльності, комунікації, консультативної діяльності інтервенції чи планування методичної роботи. І разом з тим вона як і раніше залежить від варіантів перших трьох робочих концепцій, від інтеграції в роботу навчальних ситуацій. Лише в концепції проектного навчання (порівн. [437]), ця дилема усунута, тому що дослідження, просвітницька діяльність, викладання і навчання мисляться в рамках теорії діяльності у взаємодії. Навіть поділ між трьома вищезгаданими робочими концепціями вважається цілком переборним.

Як зазначив Л. Хубер, у даний момент дидактика вищої школи усе більше орієнтується на практику, дидактичні концепції створюються заново і змішуються одна з одною в різних комбінаціях, у залежності від виду діяльності. Мова йде про відображення загальних відносин між вишом і суспільством, про загальні умови, навчальні програми і плани, навчальні заходи і окремі навчальні ситуації. Під рівнями діяльності дидактики вищої школи розуміють (на відміну від необмеженості її самовідображення) конкретні ситуації, котрі підлягають обмеженню. У цих ситуаціях приймаються рішення, на котрі може впливати наукова діяльність у галузі дидактики вищої школи. Як правило, це стосується проведення консультацій і кооперації із суб'єктами, які

володіють правом прийняття рішень, але тільки в рамках наданих їм компетенційй.

З прагматичної точки зору така диференціація рівнів діяльності співвідноситися з галуззю застосування даних дидактики і з імплікаціями необхідних рішень. Цю концепцію не слід плутати з концепцією декількох рівнів, розробленої Е. Беккером [24]. Зв'язок з наукою, практикою й особистістю варто виявляти на кожнім з цих рівнів, як би слабко не була розроблена теорія.

4.3.2.4.1. Концепція проектного навчання

Перші проекти [458] були створені в рамках студентського руху як колективної політичної форми роботи студентів і викладачів вищої школи у практичних галузях (район, дитяча праця в магазинах, охорона навколишнього середовища тощо). Концепція проектного навчання припускає орієнтацію навчального процесу на соціально релевантні проблеми, критичне відношення до майбутнього виробничої практики, упровадження міжпредметних зв'язків, співробітництво в студентських колективах і діяльність, спрямована на креативне перетворення дійсності (порівн. [63, с. 58]). Проектне навчання мало на меті увібрати в себе основні моменти критики існуючого стану справ у німецьких вишах (порівн. [285, с. 105, 115]). Крім того, як видно з базової концепції Бременського університету (порівн. [32]), вона намагалася об'єднати в рамках нового проекту університету реформу навчальної і наукової діяльності. На відміну від класичної концепції з її базовим принципом «освіти через науку» метою нової концепції є перетворення свідомості, формування в студентах нормативних і кооперативних кваліфікацій (порівн. [22, с. 101]). Будучи середовищем, у котрому відбувається навчання і учіння через заняття науковою діяльністю, воно припускає аналіз і рішення виникаючих у дійсності проблем чи пристосування студентів до проблемних ситуацій за межами вишу.

Ця «критична співвіднесеність із практикою» є базовим принципом концепції, котра припускає розширення комунікативного простору. У цей простір вона утягує «зацікавлених у комунікації осіб» як партнерів, а не об'єктів, припускає розширення спектра діяльності і вживання необхідних конкретних практичних і соціальне адекватних заходів. Для цього планується реформування чи створення структур для прийняття рішень (демократична самоорганізація), у незалежності від того, ідеться про актуальні соціальні проблеми чи про майбутню сферу діяльності студентів.

Даний процес обумовлює участь у ньому перетвореної і перетворюючої науки як передумови і як наслідку перетворення дійсності. Наука, котра теоретично доводить можливість існування інших суспільних умов і може технічно їх створити, є основою для критики існуючих суспільних умов. Одночасно відбувається зіткнення науки з критикою, котра лунає у середовищі зацікавлених у перетворенні дійсності сторін при вирішенні завдань, зв'язаних із проектуванням рішень проблем чи розглядом варіантів їхнього рішення в інших сферах їхнього застосування. При цьому систематизовані спеціальні знання займають у рамках преосвітньої діяльності підлегле положення і мають сугубо інструментальну спрямованість стосовно процесу пізнання, котрий є орієнтований на вирішення проблем, котрі виходять за рамки конкретних дисциплін.

Що стосується особистості студента, то вона не відчуває «страждань», викликаних відірваними від дійсності і позбавленими змісту формами навчання. Ці застарілі форми навчальної роботи є причиною цільових і мотиваційних проблем студентів. Але, як показує реальний досвід, вони можуть бути усунуті завдяки можливості одержання практичного досвіду застосування отриманих знань, задоволення потреби у спілкуванні й в обміні думками і досвідом комунікації в студентському колективі. Прагнення індивідуума до самовизначення реалізується в демократичних формах організації. Відкидання класичного поняття освіти як такого викликає критику класичної освітньої концепції і втілення основної ідеї цієї концепції, котра

полягає у формування особистості. Одночасно переслідується мета реалізації концепції альтернативної освіти, котра спрямована на формування (природного і соціального) суспільного навколишнього середовища (навколишнього світу) при звільненні усіх, хто прагне до саморозвитку від застарілих догм і відносин (порівн. [194], [203]).

Ця концепція також знаходить своє втілення у відповідних комунікативних формах і видах роботи. У рамках нових видів роботи викладання і учіння «ідеально й елітарно» стають частиною загального планування навчального процесу, надання консультацій, здійснення дослідницької діяльності, заснованої на принципі поділу праці. Ідеться про проведення досліджень внутрішньої і зовнішньої активності індивідуумів, організацію між учасниками наукової комунікації «зворотного зв'язку» і розвиток теорії метакомунікації. Тільки на певних «інформаційних етапах» роздільно відбувається засвоєння знань і їхня традиційна передача з покоління в покоління. Принципова рівноправність учасників проектної роботи знаходить своє організаційне вираження у свого роду демократії рад. Ці ради функціонують у межах окремих проектів, т.зв. представницької демократії, що координує роботу в окремих проектах на рівні галузі і вузу.

Як і класична концепція, актуальна концепція тяжіє до ідеалізації дійсності. Наявність такої ідеалізації позначає тонкі місця цієї концепції, як і будь-якої іншої (порівн. [70, с. 58]). Концепція, котра сформувалася під впливом студентських протестів припускає одночасне залучення студентів до навчальної діяльності, котра перетворює дійсність, примушує до таких перетворень і до пристосування до реальної дійсності. Це пристосування змушує відтворювати (негативну) практику і позбавляє теорію необхідного їй вільного простору і віддалення від зовнішнього впливу. Виникають труднощі, зв'язані з неможливістю традиційної передачі накопиченого наукового знання з покоління в покоління тільки через орієнтацію на проблеми. Вимоги до працездатності і здатності студентів до саморегулювання сприймаються як завищені. Крім того, при певних соціальних умовах може виникати протиріччя

між колективною роботою, дисципліною в колективі й індивідуальних потребах.

Як класична Гумбольдтівська концепція, так і дана концепція націлені на збереження академічного цехового устрою (університету ординарних професорів) і «шкільне» викладання спеціальних знань у готовому вигляді і «шкільну» перевірку цих знань, здійснювану вчителями як державними службовцями. На відміну від класичної концепції ця концепція була частково реалізована в нових, але за своїм статусом і за своєю значимостю в межах регіонів все-таки «периферійних» університетах (Бремен, Ольденбург, Кассель). Реальне поширення обох концепцій зазнало невдачі фактично по двох причинах, котрі не були враховані організаторами нових університетів, тому що вони розраховували на їх безперешкодне нівелювання. Цими причинами варто вважати, по-перше, позитивістський характер наук, по-друге, характер вишу, котрий як і раніше залишався школою, котра займається підготовкою фахівців, і інстанцією, котра здійснює відбір. Якщо класична концепція слугувала ідеї «реформування зверху», то сформована в надрах протестного руху нова концепція продовжувала існувати, принаймні, як панівна ідеологія без урахування порожньої формулу зв'язку науки з практикою, котра вона отримала як спадок від концепції В. фон Гумбольдта.

4.3.2.4.2. Концепція «навчання через дослідження»

Концепція «навчання через дослідження», розроблена на федеральній конференції асистентів [63], стала також предметом дискусій і сприймається зараз як основний установчий документ дидактики вищої школи в Німеччині. Навчання за допомогою дослідження безпосередньо зв'язано з фундаментальним поняттям про підхід В. фон Гумбольдта до «навчання через заняття наукою» і знаходить сьогодні широкий відгук у середовищі прихильників освітньої реформи.

Усупереч деяким докорам на адресу дидактики вищої школи, котры ідуть коренями в суперечки на переломному етапі розвитку вищої школи, тематичний спектр тодішньої дидактики вищої школи сприймається зараз як продовження дискусій, котры відбувалися тоді і залишаються релевантними ще сьогодні. Тільки публікації «робочої групи з питань дидактики вищої школи» і документація Гамбурзького центра дидактики вищої школи дозволяють судити про масштаби тих дискусій. Тематичний спектр охоплює бригадну роботу, дидактику навчальних заходів, проблемно-орієнтованого і науково-орієнтованого, у основі котрого базується на розгляді конкретного випадку чи проектного навчання.

Цей спектр охоплює також: 1) використання різної інформаційної і комунікаційної техніки візуалізації (метаплан) чи форм презентації (наприклад, постери), планових рольових ігор і інших методів симуляції, 2) розробка різних способів організації дискурсу з використанням сучасних прийомів модерації, оптимізації існуючих і розробки перспективних альтернативних форм перевірки засвоєного матеріалу; 3) застосування методу встановлення зворотного зв'язку, 4) оцінювання роботи викладача, робота т’юторов на різних етапах навчання, 5) модифікація існуючих форм проведення досліджень, 6) використання на початковому етапі навчання у виші різних студентів дидактичних одиниць, котрі слугують орієнтирами, 7) поєднання традиційних організаційних форм (лекцій, семінарів, практикумів і вправ) у рамках модулів, котрі вільно комбінуються.

Усі ці розробки здійснювалися як у міжгалузевій перспективі, так і для різних спеціальностей, базувалися на психологічних, педагогічних і соціологічних дослідженнях теоретичного і/чи емпіричного характеру, а також на задокументованому досвіді. Дані розробки охоплювали всі рівні проведення навчальної реформи (порівн.[118]; [437]), організацію окремих навчальних ситуацій, різних форм занять, складання окремих частин навчальних програм, цілих навчальних програм і систем навчальних програм. У

першу чергу дидактика вищої школи того часу займалася проектами навчальної реформи і курикулярними інноваціями.

Перепідготовка викладачів у галузі дидактики вищої школи і надання індивідуальних консультативних послуг з метою розвитку викладацької компетенції в рамках дидактики вищої школи не зіграла будь-якої помітної ролі на цій першій фазі становлення нової дидактики вищої школи. Розробка курикулярних проектів і участь у проведенні реформ є виняткові (див. [117]). Перші пропозиції щодо організації і здійснення дидактичної перепідготовки в рамках концепції «розвитку факультету» («faculty development»), котрі надійшли з англомовного простору, з'явилися тільки в середині 1970-х рр., коли перший етап становлення дидактики вищої школи вже наблизився до свого закінчення.

Розмаїтість і обсяг змісту нової дидактики вищої школи створюють позитивне враження. З погляду Й. Вільдта, приписування всіх заслуг у розвитку дидактики вищої школи конкретним інститутам було б неправильним. На його думку, на інституціоналізацію дидактики вищої школи і її розвиток як теорії вплинули такі установи:

- перші центри дидактики вищої школи в Технічному університеті Берліна (1969 р.) і в Гамбурзі (1970 р.);

- філії суспільства дидактики вищої школи у Вільному університеті Берліна, в університетах Тюбінгена і Мюнхена, Аугсбурга, центри в інститутах бундесверу в Гамбурзі і Мюнхені (починаючи з 1974 р.), а також у вишах Аахена, Білефельда, Дортмунда й Ессена;

- багатопрофільні виші в Бохумі, Білефельде, Дортмунді, Констанці, Бремені, Ольденбурзі, Оснабрюці, Касселі;

- численні спеціальні вищі навчальні заклади і різні окремі проекти в різних вишах і на різних факультетах;

- ініціативні групи й окремі працівники вищої школи, які внесли, за даними Й. Вільдта, помітний внесок у підвищення продуктивності дидактики вищої школи.

Сформульовані Л. Хубером [217] питання про можливість інституціоналізації дидактики вищої школи одержали однозначно позитивну відповідь у вигляді заснування центрів дидактики вищої школи як центральних наукових установ.

4.3.2.5 Поле напруги дидактики вищої школи

Історія розвитку концепцій у галузі дидактики вищої школи свідчить також про спроби дати оцінку й усунути недоліки в реальному стані вишів і обґрунтувати тенденції їхнього подальшого розвитку, котрі перебувають за межами даного дослідження. Виникнення і становлення концепції східнонімецької дидактики вищої школи відповідають «історії становлення німецького університету буржуазної епохи його існування» [147]. Цю епоху найбільш влучно характеризують такі поняття, як експансія, спеціалізація й абстрактність наукових досліджень. Сфера вищої освіти повинна виконати завдання, котре є актуальне для усе більшого числа вишівських спеціальностей. Воно полягає у необхідності регламентованої, тобто практично професійної шкільної підготовки приблизно 20% (замість раніше 5%) людей одного року народження. Такий характер підготовки враховує зміну соціальних умов і умов формування особистості студентів, відбиває зміни, котрі відбулися у дидактиці як наукової дисципліни. У цю епоху відбувається формування масових вишів, котрі досягли розмірів середніх по кількості населення міст. В умовах масовості вищої освіти відбулося майже повне руйнування неформальної наукової комунікації між її учасниками. Наука як середовище, у котрому відбувається комунікація спільноти викладачів і студентів, утратила свою значимість. Проблеми, з якими зіштовхнулися університети, не могли залишатися непоміченими, щоправда, їх не можна було вирішити, спираючись на концепцію В. фон Гумбольдта. Виникла потреба у створенні дидактики вищої школи як диференційованого завдання організації процесів навчання і учіння.

З іншого боку, факт насадження шкільних порядків у вишах не може довго залишатися нормою, утім, оптимальна організація заняття не може залишатися єдиним актуальним завданням дидактики вищої школи. Ретроспективний погляд на її історію дозволяє зрозуміти, що дидактика вищої школи переміщаються у полі напруги, у межах котрого вона повинна не тільки брати участь у рішенні вишівських завдань (кваліфікація, соціалізація, відбір), але й завдань, релевантних для інших сфер суспільної діяльності. Академічна дидактика повинна враховувати такі два важливих моменти:

- виші традиційно є частиною наукової системи, навіть якщо є необхідність у збереженні їхній «differentia specifica», тобто вони повинні сприяти виробництву перевіреного знання і підготовці підростаючого покоління вчених («зв'язок з наукою»);

- виші є середовищем життя і праці для всіх його членів. Насамперед, для студентів, котрі працюють і перебувають у ньому тимчасово, але в рамках знаменного етапу свого розвитку – набуття вищої освіти («зв'язок з особистістю»).

Л. Хубер виходить із того, що на цьому засноване існування поля напруженості між трьома полюсами, утиснуте в рамки процесу суспільного відтворення, у котрому варто знайти баланс інтересів відповідно до історичних змін, котрі відбулися. Такими трьома взаємозалежними полюсами є: наука, практика й особистість.

Як зазначив Л. Хубер, якщо одне з цих співвідношень зводиться в абсолют у програмах вищої школи й у практиці вищої школи, то це призводить до появи деформацій, а саме:

- формуванню академічного цехового устрою чи становленню схоластичної науки, відірваної від практики і від потреб людей;

- практики професійної підготовки в дусі функціоналізму, котра формуэ у студентів імунітет щодо теоретичних міркувань і критики і використовує людей як інструмент;

- виникненню салону чи терапевтичного кружка, котрі мають поверхневі

уявлення про науку, відрікаються від неї чи виявляють щодо неї байдужість. У межах цих полюсів існує напруга між загальним і частковим. По-перше, напруга існує в межах науки між спеціалізованими і загальними науками. По-друге, у межах практики – між професійною і суспільною практикою. По-третє, у самому індивідуумі – між особистістю як індивідуумом і як членом суспільства.

Концепції вищої школи у тому числі дидактики вищої школи і вишівської практики, на думку Л. Хубера, можна розташувати у певному порядку в рамках цього поля напруги. Якщо один з цих аспектів переважає, то тоді вони опиняються в тупику. Якщо вони намагаються перескочити поле напруги, починаючи спробу відкоригувати розставлені додаткові акценти на користь іншої сторони, то це приводить до невдачі. Якщо вони намагаються усунути напругу через синтез, то це хоча і викликає утруднення, але є єдиною перспективною спробою.

Л. Хубер виходить із того, що, після того, як «єдність науки» припинило своє існування, домінують окремі науки і спеціалізація наук, що звужує кругозір студентів. Безпомічна й історично неспроможна спроба корекції в іншу сторону полягала у спробі впровадження лекцій по основах наук, котрі читаються перед вивченням спеціального предмета чи знання, котре доповнює фахові знання. З іншого боку здійснювалась спроба упровадити вивчення основ філософії. Принаймні, умови для вирішення протиріч, як видно із міркувань Л. Хубера, Ю. Габермаса та ін., спроможна створити тільки та група концепцій у галузі дидактики вищої школи, котрі дають можливість пізнання й осмислення загальних закономірностей за допомогою методологічних, науково-теоретичних, науково-історичних і гносеологічних міркувань, за допомогою рішення специфічних для спеціальностей проблем у результаті їхньої концентричної вибірки ([136]; [161]; [185], [189]; [306]).

Після того, як задача підготовки фахівців, котрі здійснюють надалі свою професійну діяльність за межами наукових систем, була сприйнята з розумінням, спостерігається звуження цієї співвіднесеності з практикою. Вона

зводиться до функціонального набуття кваліфікацій і корисного знання, котрі корисні і необхідні в практичній діяльності фахівця. Це таїть у собі небезпеку підготовки відповідальних виконавців, нездатних до роздумів. Тому спроби скорегувати розміщення акцентів зводяться до політичної освіти, загальним курсам із креативності ікооперації чи до певних обов'язкових соціологічних заходів, котрі містяться у всіх навчальних програмах.

Л. Хубер робить висновок: якщо такі спроби нового розміщення акцентів узагалі здійсненні, то вони залишаться, як видно, периферійними і не будуть мати наслідків для зміни змісту навчання у виші. Рішення проблеми видається тоді здійсненним, коли певна професія піддається критичному осмисленню у своєму соціальному й історичному аспекті, коли виявляється необхідність пристосування до нових реалій чи до нового діапазону дії і дається наукове обґрунтування взаємозв'язкам між пізнанням, знанням і дією (порівн. [22]).

Після того, як спільнота викладачів і студентів, до формування котрої прагнули за старих часів, зруйнувалася внаслідок освітньої експансії і внутрішньої диференціації, до індивідуума відносяться тільки як до об'єкта чи в кращому випадку як до клієнта. Індивідуум відчуває себе ізольованим від своїх колег по навчанню чи роботі, позбавленим соціальної мотивації. Надалі йому загрожує невроз і самітність. Ця проблема чи ситуація, котрій була дана різна оцінка, була відбита в планах створення будинків колегій, а протягом останнього років також у діяльності терапевтичних закладів.

Хоча вони і приносять користь для окремих осіб, але все-таки не можуть бути опорами для певних структур, оскільки бракує історичного розуміння цих проблем. Розробка загальної концепції дидактики вищої школи може зводитися до вироблення таких підходів, котрі допомагають людям зрозуміти власну ситуацію як типову в сформованих суспільних умовах, а тому заслуговує наукового осмислення, у тому числі осмислення індивідуальної біографії чи можливостей соціалізації (порівн. [182]).

4.3.2.6. Перспективи застосування концепцій дидактики вищої школи

У тому вигляді, у котрому теоретичні робочі концепції дидактики вищої школи співвідносяться одна з одною, у тому вигляді практична робота має на одному з цих рівнів діяльності передумови і наслідки для інших. Проте, значні розходження виявляються тут при виборі рівня діяльності, учасників і стратегій, у тому числі в політичної автоідентифікації дидактиків вищої школи, котра охоплює широкий діапазон переконань. Ідеться про технократичні переконання (технічна ефективність, функціональна модернізація, планово-адміністративне керування і контроль, при певних обставинах також «лівацькі» переконання з марксистським відтінком). Цей діапазон також включає еманціпаторні точки зору (комунікативна освіта, критичне ставлення до практики, саморегулювання учасників чи взаємодія всіх рівнів – усе це при певних обставинах, а також у поєднанні з консервативними тенденціями). У рамках цих різних уявлень продовжують з'являтися нові тенденції і очікування, котрі призвели до принципово нового обґрунтування дидактики вищої школи.

Вони відбиваються в принциповому виборі методології дослідження. Емпірично-аналітичний підхід, заснований на тому, що учні і викладачі виступають як об'єкти процесу, як носії ознаки для тих, хто перевіряє свою гіпотезу, як носії функцій для системних досліджень чи для «дослідження дій». В останньому випадку вони як суб'єкти за задумом установлюють комунікативний й акциональний взаємозв'язок із дослідниками.

Зрештою, дидактика вищої школи повинна вирішити наступну дилему: чи мусить вона себе легітимізувати, з одного боку, по відношенню до позитивістських наук і технологічного інтересу. З іншого боку, вона повинна визначити свої можливості і плани самореформування з відома і при участі зацікавлених осіб.

Політичні і науково-методологічні позиції визначають інноваційну стратегію дидактики вищої школи: вибір принципових підходів, вибір «союзників» (студента, викладача вищої школи чи адміністрації профспілки),

вибір складності і темпів впровадження інновацій. Інноваційна стратегія (Organizational Development) є також предметом дидактики вищої школи, являє собою не тільки практичну і теоретичну проблему, але і виконує завдання самовідображення. Якщо вона заохочує самовідображення і при цьому досліджує властиву їй мову, то вона повинна зуміти відповісти на запитання, якою мірою вона не є сама за задумом тільки продуктом планового чи інтервенційного, заснованого на доцільності втручання в діяльність вишу [145], [204].

Це повинно відбуватися, щонайменше, так довго, поки дидактика вищої школи говорить про функції, недоліки, співвідношення цілей, засобів і реформ, замість того щоб підвищувати рівень самоаналізу діяльності вишу за допомогою «відображення» і «роз'яснення». З іншого боку, виникає питання про те, чи не занадто інтенсивно вона відстоює інтереси самої системи освіти на шкоду інтересам студентів, тобто займається удосконаленням навчального асортименту замість удосконалення академічної здатності і навчальної стратегії.

«Відображення» могло б, імовірно, також торкатися проблем, від рішення котрих у практичному плані утримувалася прогресивна дидактика вищої школи, орієнтована на проведення реформ. Це стосується, наприклад, наукознавчих і учбово-теоретичних імплікацій процесів викладання «твердої» і «важкої» теорії в центральних галузях навчальних планів і програм, котрі були відсунуті на задній план через захопленість соціологічними і проектно-орієнтованими дослідженнями.

Це стосується також функціонування механізмів відбору у вишах, котрі виходять далеко за рамки іспитів і зазнали інтенсивної критики з боку дидактики вищої школи, об'єктом котрої стали також заходи, спрямовані на формування еліти. Усе це були явища, котрі йдуть у розріз з вимогою демократизації системи освіти з боку представників дидактики вищої школи. Приводом для саморефлексії дидактики вищої школи в цьому сенсі стає також проблема «професіоналізації» освіти.

В даний час відбулася інституціоналізація дидактики вищої школи (у центрах, на робочих місцях чи у профессурах), однак, у дуже обмеженому обсязі, судячи з числа центрів і постійних співробітників, і тільки в меншості вишів. Значна частина коштів була спрямована не на заснування інституту дидактики вищої школи, а на обмежене в часі випробування моделей, котрі були санкціоновані комісіями федерації і федеральних земель, і на дослідницькі проекти різних носіїв і напрямків (порівн. [389]). Дидактики вищої школи усе ще займаються рішенням проблеми установления практичного взаємозв'язку між компетенціями на всіх рівнях діяльності. Але ця проблема перестала цікавити політиків. Для докладної розробки цієї проблеми потрібно організація комісій і секретаріатів на федеральному рівні і рівні федеральних земель. Крім того, у декількох федеральних землях відбулося заснування інститутів планування і досліджень у галузі вищої школи, тому сфера діяльності дидактики вищої школи була обмежена в такий спосіб фактично нижніми рівнями діяльності.

Реагуючи на обмеження своїх можливостей практичного здійснення реформ і на інші фактори, дидактика вищої школи розділила свою сферу діяльності відповідно до наявних тенденцій. З одного боку, існує сфера практичної дидактичної консультативної діяльності, організації процесу підвищення кваліфікації, здійснення нагляду й оцінювання на місцях, переважно в рамках окремих предметів і навчальних заходів. З іншого боку, дидактика вищої школи займається проведенням фундаментальних соціологічних досліджень.

У рамках цієї діяльності відбувається професіоналізація дидактики вищої школи у галузі проведення досліджень, розробки своєї теорії і здійснення організаційних заходів. Вона займається комплектацією свого колективу у своєму тісному колі чи серед представників соціологічних дисциплін. Вона могла б не досягти своєї мети, котра полягає в підвищенні рівня самовідображення і реформаторської дієздатності всіх членів вищої школи.

4.3.2.7. Дидактика вищої школи і її завдання в рамках освітньої реформи наприкінці 1970-х і початку 1980-х р.

Зрозуміло, у період з кінця 1970-х і до початку 1980-х рр. відбувалися різкі зміни курсу розвитку системи вищої освіти, котрі ускладнюють системний опис усіх тенденцій розвитку. Нова дидактика вищої школи, котра сформувалася на рубежі 1970-х рр., ще була складовою частиною суспільно-політичного руху, котрий вимагав демократизації німецького суспільства і модернізації всіх сфер життя. Зрозуміло, у зв'язку з урізуванням державою фінансування освітньої галузі, котре відбулося під впливом світової енергетичної кризи, котра охопила багато країн (після т. зв. «нафтового шоку» на початку 1970-х рр.), вже у 1973 р. виявилася крихкість суспільно-політичного руху за демократизацію і модернізацію Німеччини. Одночасно намітився перехід від реформування освіти через участь у ньому цивільного суспільства до державного регулювання всіх цих процесів.

Така зміна політичного курсу бути санкціоновано рамковим законом про вищу школу (1976 р.) і земельними законами, прийнятими на початку 1970-х рр. Ці закони містили інструментарій, призначений для використання державними комісіями з питань проведення навчальної реформи. Вони наказували вишам приведення навчання і навчання у ВНЗ у відповідність до вимог, котрі, як зазначено у рамковому законі від 1976 р., відповідають «сучасному стану дидактики вищої школи» і передбачають заснування центрів з питань дидактики вищої школи. Мова йде також про закони, що регламентують заснування спеціальних вищих навчальних закладів (1971 р.), а також заснування багатопрофільних вищих навчальних закладів (1973 р.). Ці закони були прийняті у федеральній землі Північний Рейн-Вестфалия. Однак завдання розробки навчальних планів і програм вийшли з компетенції вишів і дидактики вищої школи і стали об'єктом державного регулювання в рамках освітньої реформи.

Наслідки цієї зміни курсу були цілком прогнозовані для дидактики вищої школи. Незважаючи на те, що центри дидактики вищої школи, котрі досягли помітних результатів у своїй роботі, продовжили свою роботу, у тому числі видавничу в рамках робочої групи з питань дидактики вищої школи, про що свідчить випуск відповідного журналу й окремих книг по цій тематиці. Однак наукові публікації виявляють одночасне зниження курикулярної активності і помітну безсистемність публікацій. У противагу широко задуманої концепції, котра включає дидактичне і критичне осмислення й організацію навчального процесу, а також критичний аналіз теорії, основний акцент роботи змістився в багатьох місцях у бік методичних аспектів чи процесів поведінкової модифікації (див. [481]).

Перепідготовка і консультування викладачів вищої школи набули більшого значення. У рамках дидактики вищої школи виникла диференціація між орієнтацією на проведення досліджень і здійснення розробок, з одного боку, а також орієнтацією на надання послуг, з іншої сторони (порівн.[Huber 1980]).

Протягом деякого часу вже сформовані наукові установи ще мали можливість мати достатній штат співробітників і достатню матеріальну базу. Уже в другій половині 1970-х рр. деякі установи, наприклад, в Аахені й Аугсбурзі, а також центри в інститутах бундесверу різко і навіть критично відкинули інклюзивні концепції дидактики вищої школи і зайнялися наданням різного роду послуг. Нові центри (у Дармштадті і Бохумі) обмежилися наданням послуг із самого початку цього періоду стагнації дидактики вищої школи. Зрештою, у середовищі дидактиків виникли нездоланні розбіжності щодо суті концепції дидактики вищої школи (див. [452]).

Крім зростання розбіжностей відбувався поступовий відтік професіоналів, котрі працюють у сфері дидактики вищої школи. Це явно прослідкується в професійній кар'єрі першого покоління професіоналів у цій галузі (порівн. [455]). Багато найбільш видних представників цього руху, котрі заснували найбільший центр першого покоління, Міжгалузевий центр із питань

дидактики вищої школи (МЦДВШ) в Гамбурзькому університеті, здебільшого повернулися у свої колишні сфери діяльності і зробили успішну політичну чи адміністративну кар'єру. Зрозуміло, не усі з них втратили інтерес до дидактики вищої школи, але присвятили свою діяльність розгляду більш перспективних на той момент питань у галузі дидактики вищої школи. Причини відходу від колишньої діяльності цілком з'ясовні. Однак, дидактика вищої школи як галузь повинна була підготуватись до значних втрат.

Надалі наслідки тісного зв'язку деяких центрів дидактики вищої школи зі студентським рухом проявилися в захопленості ідеями соціальних рухів, наприклад, феміністським (м. Дортмунд), екологічним (м. Франкфурт) чи профспілковим (м. Білефельд). Акцент діяльності центрів дидактики вищої школи перемістився убік соціально і перспективної культурно релевантної тематики. Тобто відбувся відхід від суті освітньої практики і розроблених дидактичних концепцій, котрі наштовхувалися на нерозуміння в науковому істеблішменті й у консервативно налаштованому викладацькому середовищі. Зрозуміло, дидактика вищої школи продовжила свою присутність у рамках вищої школи, у котрій відбувалися глибинні структурні зміни. На порядку денному стояли тоді проблеми організації і підвищення рівня наукових досліджень, щоправда, питання навчання й учіння перестали бути пріоритетними.

Як зазначив Й. Вільдт, із перспективи сьогоднішнього дня не вдається підбити збалансований підсумок розвитку дидактики вищої школи того часу. Певне враження робить підведення підсумків свого існування, почате представниками дидактики вищої школи в другій половині 1980-х рр. У цьому зв'язку гідна згадування, зокрема, розробка «Енциклопедії педагогіки (том 10)», присвячена питанням «освіти і соціалізації у вишах». Цей том був виданий під керівництвом Л. Хубера (1983 р.), котрий очолював «комітет з питань дидактики вищої школи федеральної конференції асистентів»і, багаторічним керівником Гамбурзького інформаційного центра дидактики вищої школи і

головою робочої групи з питань дидактики вищої школи, спадкоємця Вернера Тіме.

У цій праці задокументовані матеріали дискусій, котрі відбувалися в рамках існування нової дидактики вищої школи в перші 1,5 десятиліття її становлення. У цьому довіднику ідеться фактично не про констатацію «сучасного стану справ», котра припускає досягнення у віддаленій перспективі, а про час розквіту й упадку дидактики вищої школи. На жаль ці зусилля і освітні реформи у 1960/1970-х рр. виявилися безперспективними.

До кінця 1980-х рр. освітня реформа зупинилася як на локальному, так і на надрегіональному рівні. Це положення справ не могли змінити навіть ті авторитетні професіонали, які привертали увагу громадськості до виникнення в в недалекій перспективі істотних дидактичних проблем у сфері освіти. Мова може йти, наприклад, про діяльність Німецької організації студентської взаємодопомоги, котра через регулярне анкетування студентів постійно виявляла дидактичні недоліки і вказувала на них. У політичних і академічних колах ніхто не надавав цим даним ніякого значення.

Розділ 5. Реформування сфери вищої освіти Німеччини в 1990-х р.

5.1. Поновлення реформування системи вищої освіти ФРН у 90-і роки

Після половинчатих нововведень, котрі були здійснені у період з кінця 60-х років по середину 70-х років 20-го сторіччя у вишах Західної Німеччини, виникли нові ідеї реформування системи вищої освіти ФРН. Це відбулось наприкінці 1980-х років, коли ознаки кризи в німецькій системі вищої школи стали очевидними не тільки для вчених, але і для політиків. Сенсаційне недофінансування третинної галузі освіти викликало проблеми вибору абітурієнтами пропонованих вишами спеціальностей. Ці проблеми загострювались на тлі збільшення кількості студентів. Доступ до місць у вишах був, усупереч усім запевнянням, не соціально-орієнтованим і значною мірою не збалансованим. На факультетах і відділеннях вишів відбувалася внутрішня боротьба за владу, і вся енергія використовувалася деструктивно, а не з метою цілеспрямованого удосконалення навчання й учіння. Не вживались ніякі заходи, котрі мали забеспечувати якість освіти. Студенти відкрито виказували своє незадоволення поганими умовами навчання і непрофесіоналізмом викладачів. Кількість студентів, відрахованих за різних причин, уражала фахівців і політиків. Роботодавці безперевно критикували занадто затягнутий період навчання у виші і відсутність навичок практичного застосування отриманих студентами знань. Підростаюче покоління вчених проходило безсистемну наукову підготовку. Незначна кількість іноземних студентів у вишах Німеччини дозволяло робити висновки про недостатню привабливість німецької вищої школи на міжнародному рівні.

Завдяки поновленню політичних дискусій про технологічний статус і загальну здатність Федеративної Республіки Німеччини до інновацій вище згадані проблеми викликали помітна увагу з боку політиків і, нарешті, стали предметом загального інтересу в суспільстві. Віддавна гостро відчувається необхідність у проведенні рішучих реформ, від котрих виші не можуть

обійтися. Вимога провести корінні зміни у внутрішніх структурах і в зовнішніх зв'язках вишів стає зрозумілим для усіх, незважаючи на дискусії про необхідні для цього засоби і шляхи.

З початку 90-х років дискусія про реформування вищої школи в Німеччині стає усе більш інтенсивною. При всім розходженні думок, оцінок і інтересів учасників цих дискусій у них формується принципова єдність у баченні того, що виші повинні відповідати новим вимогам у національному і міжнародному змаганні за розуми. Відповідно до цих міркувань, висловлених у ході політичних дебатів, сформувалося розуміння щодо вжиття в цій сферіт аких невідкладних заходів: положення і розпорядження, котрими держава керує вищими навчальними закладами мусять бути замінені на стимули; виші повинні змагатися один з одним за студентів і готуватися до цього змагання шляхом профілювання освіти.

Приймаючи до уваги можливе посилення конкурентної боротьби, вищі навчальні заклади повинні налагоджувати більш інтенсивну кооперацію з іншими вишами і з приватним бізнесом. Мобільність і прозорість у відносинах між вишами й окремими їх типами, незважаючи на національні кордони і існуючі бар'єри, повинні стати невід'ємними характеристиками навчального процесу і навчального закладу в цілому. Метою діяльності вишів є більш інтенсивна орієнтація на потреби ринку праці, тому що в умовах формування інформаційного суспільства зростає значення вишів для професійної підготовки фахівців.

На основі сформульованих цілей відбувається пошук шляхів і способів пристосування вишів до змін внутрішніх і зовнішніх умов їх функціонування. У рамках цих пошуків визначилися найважливіші цілі, а саме: держава повинна зменшити пряме втручання в діяльність вишів і надати їм значну автономію; виші не повинні тому функціонувати як суміжні органи влади, а повинні стати самостійними партнерами за договором; надання державних котшьів повинне враховувати результати діяльності ВНЗ, тобто орієнтуватися на критерії ефективності. Для виміру ефективності необхідно розробити взаємоприйнятну

систему звітності й оцінювання; менеджмент вищої школи мусить стати професійним, стиль менеджменту, котрий використовує керівництвом вишу, має нагадувати собою стиль менеджменту підприємства.

5.2. Впливу освітніх ідей 19-го сторіччя на сучасну систему вищої освіти Німеччини

У цілому, на думку Л. Л. Кюлер [266], варто визнати факт збереження в сучасній німецькій системі вищої освіти значну кількість ідейних і структурних елементів, запозичених із 19-го сторіччя. Це стосується, насамперед, університетів, тому що спеціальні вищі навчальні заклади були інтегровані в систему вищої школи тільки на початку 1970-х років і не були зобов'язані враховувати гумбольдтівську духовну спадщину через свою особливу увагу до прикладної орієнтації освіти на відміну від університетів. Проте, різне положення в ієрархії структури вищої освіти і різний ступінь соціальної престижності університетів і спеціальних ВНЗ пояснюється відвертою антипатією університету стосовно прикладної орієнтації навчання у спеціальному ВНЗ. Таке ставлення пояснюється застарілими ідеалістичними неогуманістичними ідеями. Крім того, спеціальні вищі навчальні заклади успадкували організаційну форму самоврядування університетів і, будучи корпораціями державного права і державними освітніми закладами, обмежені у своїй діяльності й у своїй автономії державними рамковими розпорядженнями тією ж мірою, що й університети. Оскільки дані два типи вищих навчальних закладів мають різні відправні умови функціонування, то ситуація, котра склалися в них напередодні прийняття новел Рамкового закону про вищу освіту в 1998 році, припускає окремий розгляд стану справ у цих двох типах вишів.

Сфера вищої освіти Німеччини припускає традиційно сильну участь держави в її діяльності. При цьому цивілізована німецька держава має створити і забезпечити загальні умови функціонування системи вищої освіти. У

діяльності сучасних німецьких університетів виявляється те, що прихильність університетів до неогуманістичної концепції формування особистості через заняття наукою й набуття освіти через заняття наукою, прихильність основним ідеям єдності і свободи дослідження і навчання не дозволяють їм перебороти в собі зневагу до спеціальних вищих навчальних закладів.

Зі структурної точки зору успішне складання іспитів на одержання атестата зрілості сприймається як передумова для вступу до університета. Складання іспиту і наявність самого атестата зрілості допускають вільний вибір абітурієнтом привабливого для нього вищого навчального закладу і спеціальності. Надалі абітурієнт, котрий втсупив до вишу, здобуває переважно знання з обраною їм спеціальності, але без орієнтації на їх подальше прикладне застосування. Студенти мають право на одержання ученого ступеня кандидата наук після закінчення курсу навчання в університеті, щоправда, університетські спеціальності у своїй структурі не цілком відповідають ідеалам неогуманістичної навчальної свободи. Не викликає сумніву участь студентів у дослідницькій роботі в університетах. Професори очолюють кафедри і мають довічний статус державних чиновників, що віддавна стабілізувало їхні позиції в університетському житті, але одночасно призвело до ослаблення позицій адміністративних структур університету.

Поряд із присвоєнням ступеня доктора наук як академічного етапу набуття більш високою професійної кваліфікації збережене також державне фінансування вишів. На німецьку систему вищої школи і, насамперед, університети впливають ідеї і структури, котрі вони успадкували з 19-го сторіччя.

Як зазначає Л.Л. Кюлер, орієнтація на освітні ідеї епохи неогуманізму забезпечила в 19-му і на початку 20-го століть значну привабливість моделі німецького університету для багатьох країн світу. Сучасна система вищої школи, навпроти, не відповідає більше глобальним змінам у сфері вищої освіти і знаходиться під найсильнішим тиском реформаторських ідей.

Ідейні і структурні основи німецької системи вищої освіти в 70-і роки

піддалися змінам, оскільки успадкована ними з 19-го століття концепція формування особистості через заняття кожного індивідуума наукою, а також дослідницька орієнтація неогуманістичного університету, котра знаходить підтримку з боку держави, супроводжувалися гарантованою юридичною рівноцінністю і рівністю можливостей молодих людей в процесі вступу до вишу і на етапі закінчення курсу навчання в ньому. Така рівність можливостей викликала значну уніфікацію сфери вищої освіти, котра знайшла своє відображення в різноманітних державних рішеннях, котрі стосуються організації вищої школи і керування вишами, фінансування, умоввступу до вишу, організації навчального процесу і порядку проведення іспитів, а також кадрових питань.

Ці заходи повинні були забезпечити рівні умови для професорів у проведенні досліджень і здійсненні викладання, а також рівні для всіх абітурієнтів умови вступу до вишу, однакові вимоги до успішності студентів і одержання ними рівноцінні дипломів. Основне завдання держави полягало в цьому зв'язку в тому, щоб уніфікувати юридичні і формальні загальні умови забезпечення діяльності професорів і студентів у традиційній формі.

Основні вимоги до забезпечення гомогеності в галузі вищої школи були обумовлені факторами, котрі частково мають неогуманістичне забарвлення:

- організація державними органами діяльності сфери вищої школи;
- забезпечення соціальної рівності за допомогою уніфікації загальних умов діяльності вишів і умов всупу до ВНЗ [200, с. 200].
- відсутність фінансових стимулів удосконалювання процесу викладання і проведення досліджень у зв'язку з гарантованої державою фінансової стабільності для всіх учасників навчального процесу.

Для забезпечення конкуренції між викладачами за кращих студентів були відсутні певні умови, зокрема: по-перше, робота усіх викладачів оплачувалася без урахування результативності, по-друге, оплата студентами навчальних послуг не була передбачена взагалі, що також зрівнювало положення викладачів і не створювало конкурентне середовище в цій сфері. [200; с. 200–

210];

- рівень наукових досліджень, вироблених більшістю професорів, залишався приблизно однаковий, не існувало стимулів професійного зростання;

- наукової кваліфікації викладачів підтверджувалась за допомогою написання і захисту дисертації для одержання ученого ступеня доктора наук як умови призначення на професорську посаду;

- здатність до проведення досліджень слугувала автоматичним підтвердження професійної придатності для заняття викладацькою роботою;

- успішне складання іспитів на атестат зрілості гарантувало й гарантує дотепер всупереч широким можливостям вибору у верхній ступіні загальноосвітньої школи наявність абсолютна однорідних сукупних базових знань у студентів-початківців;

- навчальні предмети, котрі були передбачені навчальною для загальноосвітніх шкіл, враховуються однаковою мірою при зарахуванні абітурієнтів у вищий навчальний заклад;

- студенти підтверджують свою готовність для самостійного навчання у виші наявністю атестата зрілості;

- заняття наукою і дослідницькою роботою мають пріоритет над професійною практичною підготовкою, тому що ця підготовка нібито не впливає на формування особистості;

- результат формування молодого фахівця як гармоніно орозвитнутої особистості не поідлягає аналізу й оцінці [109, с. 62].

Проте, як зазначає Л.Л. Кюлер [200], ці основні критичні положення, висвітлені у новій концепції університетської освіти, не знайшли місця у перетвореннях освітньої галузі в 1970-і рр. Проте, значно змінилися компетенції завідувачів кафедрами.

У 20-і роки 19-го століття ординарний професор повністю контролював свою навчальну дисципліну і мав у своєму розпорядженні одного чи двох асистентів, оплачуваних з досить незначного дослідницького бюджету. Уже в

другій половині 20-го століття професор розпоряджалося значними коштами для проведення дослідницької роботи і, як правило, орієнтувався при цьому в складній університетській бюрократії [46, с. 145], курував певною мірою асистентів і докторантів, а також приймав на роботу допоміжних наукових асистентів. Усі ці завдання виконувалися з різною інтенсивністю одночасно з викладацькими обов'язкам і виконанням дослідницьких проектів, що істотно зменшувало можливість одержання значних результатів у дослідницькій роботі.

За даними Л. Л. Кюлер, одночасно усе більше число фахівців визнає той факт, що дослідження як вид діяльності дуже сильно відрізняється від викладання, а наукові успіхи вченого не є автоматичною гарантією його педагогічних і дидактичних якостей. Саме написання дисертації доктора наук як необхідна кваліфікація і передумова для одержання посади професора в університетах піддається усе більшому сумніву представниками всіх навчальних дисциплін.

Усі частіше представники усіх вишівських спеціальностей беруть під сумнів також наявність атестата зрілості як загальної і часто єдиної передумови для зарахування до вишу, тому що першокурсники дуже часто демонструють на початковому етапі навчання досить різний рівень попередніх базових знань, отриманих у школі по певному наборі предметів. Тривалий період навчання у і значне число відрахованих з німецьких ВНЗ студентів змушують задуматися про необхідний для студентів ступень мотиваційної й інтелектуальної самостійності у процесі набуття наукової освіти. На тлі соціально-політичних процесів у Німеччині забезпечення рівності можливостей шляхом уніфікації загальних умов навчання стає ще одним предметом дискусій, оскільки ті громадяни, котрі не вписуються в розроблену схему набуття вищої освіти, не мають шансів на успіх у будь-яких престижних сферах життя німецького суспільства.

Крім того, концепція набуття освіти через участь у наукових дослідженнях як спосіб формування особистості поступово демонструє свою

неспроможність з кількох причин. По-перше, спеціалізація наукових дисциплін у німецьких університетах призводить до переважно когнітивного отримання знань, а визначення якості успішності здійснюється за допомогою складання поточних семестрових іспитів. Збільшується кількість випускників університетів, котрі через можливості кар'єрного росту і кращі фінансові можливості планують своє працевлаштування в сфері економіки. Однак їх недостатньо орієнтована на практику спеціальна університетська освіта виявляє слабкі сторони в практичному застосуванні отриманих знань. Відсутність необхідних для виконання функціональних обов'язків у сфері бізнесу знань, умінь і навичок ускладнює працевлаштування випускників, призводить у зв'язку з освітньою експансією 1960–1970-х рр. до масового безробіття, обумовлює необхідність підвищення ними своєї професійної кваліфікації чи її радикальної зміни. У цьому зв'язку концепція довічної освіти підтверджує свою відповідність стану справ у сучасному німецькому суспільстві. Відкидання концепції практичної орієнтації навчання у виші, котра слугувала дотепер засобом для збереження академічного статусу університету, усе більше утрачає своє значення. Усе більш явно виявляють себе слабкі сторони структурних елементів університетів у порівнянні із спеціальними вищими навчальними закладами, підривають довіру до університетської освіти в силу ригідності, бюрократизації і нездатності університетів гнучко реагувати на соціально-економічні зміни в суспільстві.

Ситуація, котра склалася в німецьких університетах, а також вивчення їх структурних слабостей на тлі їх реформування, заслуговує на особливу увагу, тому що в них навчається приблизно 75% від загальної кількості студентів. У спеціальних вищих навчальних закладах складається схожа, але не настільки гостра ситуація.

«Рішення про відкритість», прийняте міністерствами в 1977 році, рекомендувало вишам здійснити зарахування максимально можливої кількості абітурієнтів. Це призвело до «переповненості» студентських аудиторій в університетах. Спеціальні вищі навчальні заклади запропонували студентам

більш структуровані навчальні програми з більш короткими термінами навчання і не займалися підготовкою молодого покоління вчених, але були тісно зв'язані з практикою і приділяли багато уваги якості навчання. У багатьох відносинах вони були добре підготовлені до ситуації масової вищої освіти, проте, кількість студентів у цих закладах як і раніше складає приблизно 25% від загальної кількості всіх студентів. Крім того, спеціальні вищі навчальні заклади керуються у своїй дослідницькій діяльності положеннями законів, в котрих визначені їх права й обов'язки. Проте ці права й обов'язки, як і права і обо’язки університетів, регулюються державою у вигляді бюрократичних структур. Навчання в спеціальних вищих навчальних закладах менш престижно, ніж навчання в університетах, через властиву їм прикладну орієнтації навчання.

5.3. Сприяння поліпшенню стану справ у німецькій системі вищої освіти з боку політичних і академічних кіл ФРН

Неогуманістичні ідеї і структури, котрі зосереджені на формуванні особистості студентів і проведенні досліджень, керуються у своїй діяльності положеннями конституції ФРН, котрі припускають забезпечення рівності умов життя громадян на території ФРН, а також соціальної рівності в галузі освіти. Однак в умовах «освітньої експансії», коли вища освіта стає масовою, виші не можуть більше відповідати вимогам соціально-економічної ситуації в суспільстві. Характерні риси німецької системи вищої освіти, котрі довгий час сприймаються як її непорушні і безсумнівні переваги, виявляють значні і серйозні недоліки.

Дотепер німецька держава гарантувала прозорість, і надійність життєдіяльності університетів, а також рівність освітніх можливостей німецьких громадян. Але державне регулювання університетів призвело до значного обмеження університетської автономії через надмірну регламентацію державними органами прав і обов'язків університетів і надмірно

бюрократизувало ці заклади. Така бюрократизація виявляється, наприклад, у регламентуванні навчальної діяльності, процедури проведення іспитів чи фінансуванні зарахування до університету. Як зазначає Л.Л. Кюлер, система втратила гнучкість, стала ригідної і герметичною.

Крім того, на різних рівнях уніфікація вищих навчальних закладів, у тому числі університетів, призвела до неефективності і недоцільної витрати ресурсів. Це проявилося, наприклад, у створенні абсолютно не диференційованих для всіх університетських професорів умов здійснення ними дослідницької діяльності, теоретичного першого етапу навчання чи вільного вибору абітурієнтами вишу і спеціальності при наявності атестату зрілості, отриманого в гімназії. Неефективність роботи системи вищої освіти, обумовлена державним регулюванням, стосується, насамперед, питань фінансування університетів і спеціальних вищих навчальних закладів і проявляється, наприклад, у суворому державному регламентуванні використання вишами виділених для них коштів. Властива системі вищої освіти ФРН схильність до уніфікації сприяє якісному нівелюванню й усредненню здобутків у всіх сферах діяльності німецьких вишів. Одночасно тривалі процеси узгодження на рівні Конференції міністрів освіти й культу та Конференції ректорів вишів гальмують впровадження інновацій у систему вищої освіти ФРН.

Переваги гарантованого державою матеріального забезпечення в загальних рамкових умовах керування вишами з боку тієї ж держави перетворилися в явні недоліки, такі як недофінансування і переповненість аудиторій студентським контингентом, що є наслідком застосування підходу, котрий переважав, до обліку виділених університетам ресурсів на «вході».

Тому весь контроль наукової і дидактичної компетенції викладачів, академічних і дослідницьких здібностей студентів здійснювався на «вході» на шкоду обліку якісних параметрів їхньої діяльності, тобто на «виході».

Скасування стягнень плати за навчанняу вишах, котре діяло з 1970-их років, забезпечило доступність вищої освіти для широких шарів німецького суспільства. Воно викликало експансію в галузі вищої школи і призвело до

значних фінансових витрат на рівні федерації і федеральних земель, котрі уже не змогли виконувати свої фінансові зобов’язання в колишньому обсязі. Одночасно загострилася проблема недофінансування вищих навчальних закладів.

Передумовою для надання професорам довічного статусу державних службовців слугувала довгострокова фаза підвищення кваліфікації в рамках докторантури, з котрою учені зв'язували великі надії на подальше виконання своїх обов'язків на посаді професора. Це дозволяло обходитися без затягнутої в часі процедури перевірки наукової ефективності діяльності професорів. Сформована ситуація, у котрій оцінювання результативності роботи учених у дослідженні і навчанні не відбувалося, а професори одержували свої винагороди за працю значною мірою без оцінки якості виконання своїх посадових обов'язків, без стимулювання продуктивності їх праці – усе це таїло в собі небезпеку моральної деградації професорів і халатного відношення до своєї роботи. Наступним недоліком, котрий усе більш чітко проявлявся протягом останнього років, була тривала залежність молодого покоління учених від професорів у рамках існуючої системи університетської кар'єри. Професори найчастіше свідомо гальмували кар'єрний ріст своїх асистентів, побоюючись за непорушність своїх університетських позицій і привілеїв. Усе це призводило до неефективності університетської науки, створювало перешкоди до впровадження інновацій, до зрівнялівки в оплаті праці співробітників, до боротьби між професорами за відносно незначні державні кошти в умовах недофінансування сфери освіти.

Перевага німецьких університетів по відношенню до університетів інших держав, котра полягає в повному фінансовому заступництві з боку держави, оберігало університети протягом 19-го і першої половини 20-го сторіччя від впливу на них соціально-економічних процесів у суспільстві і світі, дозволяло їм сфокусувати свою діяльність на проведенні досліджень і наданні наукової освіті на високому світовому рівні. Але в контексті масової освіти ця перевага перетворилася у недолік. Спрямованість діяльності університетів на

дослідження, котре охоплювало тільки дуже іузьке колостудентів, переповненість студентських аудиторій, незадовільне методичне забезпечення навчального процесу – усе це призвело до низької якості навчання студентів.

Усі ці недоліки посилювались також незначно розвинутими зв'язками університетів з економікою і суспільством, недостатньою кореляцією навчальних програм з галуззю практичного застосування придбаних студентами знань, навичок і умінь, а також з ринком робочої сили. Акцентування уваги університетів на дослідницькій діяльності і недостатній ступінь залучення до цієї сфери студентів, зневага до розвитку технологій навчання, адекватних масовій вищий освіті, ігнорування індивідуальної роботи зі студентами – усі ці негаразди викликали не тільки втрату довірчих стосунків між студентами і викладачами в процесі навчання й учіння, але й викликало значне відчуження між ними.

Дана ситуація зв'язана також з реалізацією принципу навчальної свободи, котра складає концептуальну основу університетського навчання в Німеччині. Перевага цього принципу, котра полягає в стимулюванні студентів до прояву ініціативи і несення відповідальності перед ними самими за свою навчальну діяльність, стало явним недоліком через недостатню структурованість університетських навчальних програм, зокрема, з гуманітарних і суспільних дисциплін. Індивідуальна практика організації навчального процесу самим студентом, самостійне складання свого індивідуального навчального плану, котре передбачає індивідуальний режим навчальної роботи, необов'язкове відвідування лекцій і інших навчальних заходів – ці прояви академічної свободи студентів призвели до значного падіння якості їхньої професійної підготовки, до затягнутості навчального процесу і збільшили кількість відрахованих студентів через їхню неуспішність. Концепція навчальної свободи і навчання через наукову діяльність, таким чином, перестала відповідати умовам масової вищої освіти.

Причини зниження якості університетської освіти полягають також в уніфікації умов вступу абітурієнтів до вишів. Атестат зрілості, котрий свідчить

про готовність випускників шкіл до набуття вищої освіти й осмисленого вибору абітурієнтом своєї майбутньої спеціальності, в умовах масової вищої освіти виявляє свою невідповідність актуальній ситуації. У ході реформування навчальних програм верхнього ступеню гімназій Конференція міністрів освіти й культу гарантує визнання атестатів зрілості у всіх вишах Німеччини. Проте, уніфікація умов вступу до вишів не враховує істотні розходження в рівні засвоєння абітурієнтами певного навчального матеріалу, котре виявляється вже на початковому етапі навчання студентів-початківців, незважаючи на достатню порівнянність оцінок з певних предметів у більшості абітурієнтів. Це також призводить до неефективності процесу навчання у виші, оскільки змушує викладачів злійснювати додаткові навчальні заходи зі студентами для нівелювання розбіжностей у засвоєнні шкільного навчального матеріалу.

Оскільки в сучасному інформаційному суспільстві наука проголошується вирішальним фактором ефективності економіки, логічно обґрунтованим кроком у цьому напрямку є реконструкція системи вищої школи і її перетворення у диференційовану академічну структуру. Хоча вже в 1987-му р. третя новела Рамкового закону про вищу освіту пропагувала більшу диференціацію і профілювання в галузі вищої школи, юридичні й організаційні передумови для цього створені не були. Такий стан справ у вищій освіті продовжував існувати, не дивлячись на повторне обговорення необхідності реформування цієї галузі у 1980-х роках. У зв'язку з возз'єднанням Німеччини ці дискусії безрезультатно продовжилися до 1998-го року.

5.4 Загальні міжнародні умови функціонування системи вищої освіти ФРН

5.4.1 Глобалізація і нові технології як чинники впливу на процеси в освітній сфері ФРН

Процес реформування німецької системи вищої школи відбувається з 1998 року не тільки на тлі соціально-економічних і політичних процесів у самому німецькому суспільстві, але і на тлі процесу глобалізації і широкого упровадження в усі сфери життя суспільства нових інформаційних і комунікативних технологій, котре триває з кінця 1980-х років. Політика в галузі вищої освіти тривалий час не приділяла достатньої уваги цим процесам, проте, загострення конкурентної боротьби й інтернаціоналізація вищої освіти усе помітніше відбивалися на функціонуванні національної системи освіти. Почалося створення глобальної мережі інформаційних систем і широке використання Інтернету, котрий скорочує відстані і стискає час, забезпечуючи помітний ріст мобільності студентів і молодих вчених. За словами колишнього державного секретаря відділення вищої школи у Федеральному міністерстві освіти і науки Ханса Райнера Фрідріха, «виші раптово відчули себе частиною світового ринку, котрий формується, утворення, на котрому необхідно завоювати лідируючі позиції в умовах загострення конкурентної боротьби між ВНЗ» [124, с. 5].

Цей висновок заснований на розумінні того, що ефективність економіки і забезпечення добробуту населення країни в умовах формування суспільства знання й інформаційного суспільства безпосередньо залежать від успішності системи освіти і системи навчання [400, с. 451 − 470].

У цьому зв'язку велике значення має констатація того факту, що «інформація поряд з енергією і матеріальними видами сировини за своїм рангом належить до основних ресурсів нашого суспільства» [391, с. 24]. Продуктивній силі знання згодом була надана особлива значимість. Колишній прем'єр-міністр землі Баден-Вюртемберг Лотар Шпет висловився про існуючи тенденції таким чином: «У глобальній світовій економіці, у котрій конкурентноздатність залежить від володіння ключовими технологіями і здатності до високого темпу впровадження інновацій, рівень освіти і рівень підготовки робочої сили стають вирішальним фактором розміщення підприємств» [391, с. 21].

Ключову роль у цьому процесі відіграють виші: з одного боку, вони займаються підготовкою висококваліфікованих робочих рук і роблять значний внесок у національну економічну стабільність і забезпечують перспективи подальшого розвитку. З іншого боку, вони створюють базу для наукових, технологічних, соціальних і економічних інновацій, займаючись підготовкою майбутніх наукових кадрів для університетів і позауніверситетських науково-дослідних інститутів. Як у навчанні, так і в дослідженні висока відповідальність за якість продукції, за економічне і наукове місцезнаходження країни у світі несуть виші не тільки в національному, але й у міжнародному контексті.

Процеси глобалізації, як відомо, уплинули на різку зміну економічних умов існування національних економічних систем, але і вплинули на всі сфери життєдіяльність держав, у тому числі на сферу освіти. Але національні системи вищої школи більшості країн світу виявилися однаковою мірою не готові до змін у світовій економіці, що викликало зміну вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах глобалізації ринку освітніх послуг. Винятком у цьому переліку країн виявилися США.

Луїс Гудман, представник американської асоціації професійних шкіл, зробив у 1998 році наступну заяву: «The higher education system of the United states is widely considered to be the most successful y the world. [...] Perhaps no challenge to its system has been as great as that which it has confronted in the past ten years». «Систему вищої освіти США сприймають в усьому світі як найбільш успішну... Цілком ймовірно, це відбулося завдяки масштабам виклику, котрий був кинутий цій системі протягом останніх десяти років» [84, с. 217].

У ході глобалізації поява суперників-конкурентів, а також одержання у своє розпорядження важливих ресурсів, зокрема, персоналу, не прив'язано більше до регіональних кордонів. Системи вищої школи й окремі виші в наслідок цього вступили в конкурентну боротьбу один з одним, як в аспекті своєї результативності, так і в аспекті своєї привабливості для студентів, молодих вчених і професорів. Одночасно значно виросло усвідомлення необхідності модернізації і пристосування системи вищої освіти до нових

умов. Найважливіше завдання національної політики вищої школи полягає в пристосуванні структурних загальних умов і тим самим у створенні оптимальних передумов для конкурентноздатності вишів на міжнародному рівні [158, с. 390].

Вирішальним фактором підвищення конкурентноздатності системи вищої школи в усьому світі є форсування конкуренції, кооперації й обміну кращими студентами, викладачами, вченими і дослідниками. Таким чином, національні виші стають більш привабливими як місця для розміщення міжнародних інвестицій у проведення досліджень. На думку Ришара Деквена, кількість і рівень іноземних студентів у національних вишах є також важливим індикатором міжнародного рейтингу країни. Він пояснює це на прикладі Сполучених Штатів, де навчається значна кількість студентів, переважна більшість яких повертається потім у свої країни і там часто стає керівниками фірм, ректорами університетів чи ключовими фігурами в політиці, перетворюються в ключовий елемент могутності і гегемонії Сполучених Штатів у світі [84, с. 218].

5.4.2. Процес європейської інтеграції і здійснення перетворень у сфері вищої освіти Німеччини

Отже, ефективність системи вищої школи випливає з максимально результативності вишів у сфері дослідження і навчання, а також з їх здатності вишів до інтернаціоналізації. Певні, визнані в усьому світі рівні якості конкурентноздатності й ефективності, можуть бути досягнуті сучасною системою вищої освіти Німеччині, щоправда, тільки за умови посилення її міжнародної орієнтації і координації зусиль між усіма землями Німеччини [124, с. 5]. Сучасна політика Німеччини в сфері вищої школи враховує Європейську інтеграцію.

Зрозуміло, зміст, структура і порядок присвоєння випускникам вишів відповідної кваліфікації тісно зв'язані в сфері європейської вищої школи усе

ще з традиційними цінностями, культурною ідентичністю і багатьма іншими елементами, котрі визначають національну ідентичність системи вищої освіти, так що передача національної компетенції в сфері національної освіти європейським наднаціональним органам навряд чи буде здійснена без подолання певних труднощів. Основні принципи гармонізації німецької системи освіти з європейськими базовими положеннями і порядок внесення змін у зміст і структури національних систем освіти містяться в статтях 149 і 150 Амстердамського договору Європейського союзу (ЄС). Ці моменти відбиті також у протоколі про застосування принципів субсидіарності і пропорційності, котрі відносять ці питання до сфери національної компетентності держав-учасниць і одночасно проголошують їх такими, котрі не входять до сфери компетенції Європейської комісії [428], [337].

Одним із визначних моментів співробітництва європейських країн у сфері вищої освіти стало підписання угоди про взаємне визнання дипломів про закінчення вищої школи в рамках мінімального терміну навчання, котрий складає 3 роки. Це визнання дипломів повинне було здійснюватися на основі взаємної довіри між учасниками європейських інтеграційних процесів [348]. Ця угода покінчила з практикою розробки окремих директив для різних предметів.

З 1995 року програма «Сократес» разом з іншими підпрограмами значною мірою сприяє свободі переміщення студентів у межах європейського освітнього простору на тлі поліпшенням інфраструктурних і організаційних передумов для практичного здійснення цієї свободи, всупереч низькому розміру окремих стипендій. Для забезпечення прозорості процесу зіставлення успішності студентів була впроваджена Європейська кредитно-трансферна система (ECTS) і уніфікований «додаток до диплома». Ці заходи дозволяють реалізувати практику котирування освітніх послуг у масштабах усіх країн-учасниць угоди. Крім того, існує ряд концептуальних документів, котрі затверджені Європейською комісією і містять важливі дані, перспективні завдання, перелік заходів, котрі стимулюють кооперацію між країнами-

учасницями, а також упровадження принципів прозорості, мобільності і порівнянності [124, с.7].

У травні 1998 р. міністри освіти Франції, Великої Британії, Італії і Німеччині прийняли рішення про створення міжнародної мережі в галузі вищої освіти на базі багатосторонніх угод, укладених на добрій волі сторін. У цих угодах визначені кілька основних принципів розвитку Європейської системи вищої школи. 25 травня 1998 року вони підписали так звану «Сорбонську декларацію», котра визначила загальні цілі й основні принципи «узгодження архітектури європейської системи вищої школи». Для юридичного закріплення загальних цільових настанов на європейському рівні було прийнято рішення про спільні заходи в галузі освітньої кооперації з іншими державами-членами ЄС.

19 червня 1999 р. міністри освіти всіх держав-членів ЄС і 15 інших європейських держав підписали в Болоньї так називану «Болонську декларацію», визначивши загальні цілі й основні принципи створення «Європейського простору вищої школи» до 2010 року [47]. Узгодження заходів щодо створення єдиного європейського освітнього простору повинне було відбуватися на регулярних зустрічах національних міністрів освіти. Таким чином, були проведені зустрічі представників національних міністерств освіти в Празі в 2001-м року й у Берліні в 2003 році.

Ці угоди становлять певний інтерес, тому що вони демонструють зустрічний вплив на реформаторський процес з боку німецької системи вищої освіти. У 1999 році в Болоньї були визначені наступні основні цілі сфери вищої школи в державах-сигнатаріях:

- упровадження системи легко зрозумілих і порівнянних дипломів і «додатків до диплома»,

- упровадження системи освіти, котра в основному базується на 2 основних циклах,

- упровадження порівнянної системи оцінювання і впровадження кредитно-модульної системи,

- сприяння вільному переміщенню студентів у межах європейського освітнього простору,

- сприяння європейському співробітництву в сфері забезпечення якості освіти,

- сприяння впровадженню європейських стандартів вищої освіти як «фірмового товарного знаку» для світового ринку освіти.

У Празі були проголошені ще 3 мети:

- розширення сфери довічної освіти як складової частини європейського простору вищої школи,

- тісне залучення вишів і студентів у процес розвитку європейського простору вищої школи,

-поліпшення міжнародної конкурентноздатності і привабливості європейського простору вищої освіти [103, с. 1].

На Берлінській зустрічі міністрів освіти пріоритетними цілями були проголошені: забезпечення якості освіти, створення і розвиток системи освіти, котра базуються на 2 етапах, взаємне визнання успішності студентів і дипломів. Що стосується забезпечення якості освіти, то була підписана угода про проведення наступних заходів:

- визначення сфери відповідальності установ, на котрі покладені дані завдання,

- оцінка якості програм вишів за допомогою проведення внутрішньої і зовнішньої експертизи, участь студентів у процедурі оцінювання й опублікування його результатів

- процедура акредитації чи схожі види сертифікації

- міжнародна кооперація.

В основному ефективність діяльності європейського простору вищої школи повинна спиратися на його диверсифікованість, але не на гомогенізацію вишів, тому що диверсифіковані системи вищої школи більше відповідають широкій розмаїтості суспільних і економічних потреб. Незважаючи на

міжнародно-правову необов'язковість підписаних міністрами освіти угод, Болонський процес досяг уже певних результатів у різних галузях. Він викликав значний інтерес, як у Європі, так і в інших частинах світу.

Цілі Болонського процесу одночасно були інтегровані в більш ранні проекти законів в галузі вищої освіти в цілому ряді європейських держав, у тому числі також у Німеччині.

Разом із процесом гармонізації у галузі присвоєння академічних ступенів, кваліфікацій і процесу навчання студентів глави держав і глави урядів ЄС у 2000-м року в Лісабоні розробили кроки, спрямовані на зміцнення європейського дослідницького простору. Відповідно до намічених мір ЄС мусив стати до 2010-го року «найбільш конкурентноздатним і динамічним економічним простором світу» [103]. Не пізніше 2010-го Європа повинна була виділяти мінімум 3 % свого валового національного продукту на цілі дослідження і розвитку. Ці плани, проте, видаються не реальними через нинішній темп реформ, насамперед, у великих державах-учасниках. Фінляндія і Швеція витрачають, за даними Л.Л. Кюлер, 3,49% і відповідно 4,27 % їх ВВП на проведення досліджень, однак, у Німеччині ця сума складає тільки 2,5 %, у Франції – 2,2, і в Об'єднаному Королівстві – лише 1,8 % [266, с. 263].

У той час як Європейський Союз збільшив свої витрати на проведення досліджень у період між 2000-м і 2002-м роками тільки на 0,04 і досяг рівня 1,99 % свого ВВП, то витрати США мають тенденцію збільшення від 2,72 до 2,80 % ВВП [266, с. 264].

На різних рівнях і в різних тематичних галузях ініціативи ЄС, спрямовані на сприяння гармонізації і міжнародній конкурентноздатності європейських вишів в галузі досліджень і навчання в межах європейського простору вищої освіти. При цьому виключається можливість примусу держав-сигнатаріїв до реалізації підписаних угод. Їхня реалізація базується скоріше на добровільній готовності до цього. Болонский процес з точки зору гармонізації структур навчання і забезпечення якості освіти виявляється дотепер більш успішним, ніж Лісабонський процес, спрямований на формування європейського

дослідницького простору.

5.5 Реформування німецької системі вищої школи, котре розпочалось у 1998 р.

5.5.1 Реформування чинного законодавства, котре регулювало діяльність ВНЗ ФРН

З початку 80-х років німецька система вищої школи змушена була розпочати проведення реформ під тиском зовнішніх і внутрішніх обставин. Юридична однорідність функціонування вишів, котра існувала тоді і зберігається дотепер, гарантує рівність можливостей набуття вищої освіти громадянами ФРН і забезпечує загальну значимістю основних ідей В. фон Гумбольдта. Проте система вищої освіти страждала і продовжує страждати від хронічного недофінансування і тим самим виявила свою невідповідність новим умовам. У 90-і роки виникла невідкладна необхідність зміни структурних і юридичних особливостей існування сфери вищої освіти Німеччини, котрі не перешкоджали організаційній диференціації вишів і конкурентній боротьбі між ними, ефективному використанню коштів, котрі находили до вишів від держави. Плани німецького уряду були спрямовані на підвищення міжнародної привабливості німецької системи вищої освіти.

У зв'язку з цими планами в 1998-му році був розпочатий процес юридичного реформування шляхом прийняття змін у Рамковий закон про вищу освіту. Його прийняття мало структурні і культурні наслідки для німецької системи вищої освіти. З одного боку, реформи припускали значну дерегуляцію і диверсифікацію системи вищої освіти ФРН на основі Рамкового закону про вищу освіти. З іншого боку, відкривалася можливість більшої диференціації вишів, упровадження нових елементів підвищення результативності їх роботи, а також посилення міжнародної орієнтації їх діяльності. Процес реформування був ініційований у Німеччині «знизу», тобто з боку декількох прагнучих до

реформ вищої освіти ректорів і президентів вишів, представників бізнесу, а також фондів підтримки німецької науки [115]. Однак, ці реформи були реалізовані «зверху», тобто шляхом прийняття федеральних законів і рішень федерального конституційного суду.

Тому варто звернути увагу, зокрема, на те, які наслідки мало внесення змін у Рамковий закон про вищу освіту і як воно вплинуло на реформування окремих вишів через застосування змінених норм права федеральних земель.

Перелік заходів щодо реформування федерального законодавства включає:

- Четвертий закон про внесення змін у Рамковий закон від 20 серпня 2001 року [205],
- П'ятий закон про внесення змін Рамкового закону від 16 лютого 2002 року [207],
- Закон про реформування системи оплати праці професорів від 16 лютого 2002 [62],
- Шостий закон про внесення змін у Рамковий закон про вищу освіту (6. HRAndG) від 8 серпня 2002 року [208],
- Сьомий закон про внесення змін у Рамковий закон про вищу освіту від 9 липня 2004 року [209],
- Рішення федерального конституційного суду від 27 липня 2004 про П'ятий закон про внесення змін у Рамковий закон про вищу освіту [62].

Разом з перерахованими вище змінами федерального законодавства варто враховувати також «Ініціативу уряду ФРН і урядів федеральних земель про підвищення рівня вишів і наукових інститутів шляхом надання їм додаткового фінансування» від 2004 року. Суть цієї ініціативи полягає у сприянні розвитку т. зв. елітних університетів на основі формального визнання державою необхідності диференціації вишів. У цьому зв'язку варто також згадати скасування привілею викладачів вищої школи, котре було здійснено через внесення змін у § 42 Закону про винаходи найманих робітників від 30

листопада 2001.

Унаслідок цього усі важливі зміни федерального законодавства, а також інші проекти на федеральному рівні є до сьогоднішнього дня предметом аналізу реформ у німецькій системі вищої освіти з 1998 року. Внесення змін у Рамковий закон і рішення федерального конституційного суду можна розглядати як законодавчі акти, котрі були спрямовані на дерегуляцію життєдіяльності німецьких вишів й орієнтацію їх роботи на кінцевий результат. Що стосується дерегуляції в сферах діяльності вишів, регламентованих державою, то останнє внесення змін у Рамковий закон про вищу освіту дозволило впровадити альтернативні процедури і структури керування якістю в галузі вищої освіти.

З метою дерегуляції були скасовані наступні положення про реформування навчального процесу у вишах і порядок організації навчального процесу і проведення іспитів шляхом прийняття Четвертої новели Рамкового закону про вищу освіту від 1998 року [199]:

- § 4 Рамкового закону про вищу освіту від 1987 р.: положення про порядок функціонування системи вищої освіти і положення про взаємодію вишів між собою і з компетентними державними установами у визначенному переліку навчальних спеціальностей і про реформування процесу навчання,

- § 8 (1) 2 пропозиції (2 - 4) щодо Рамкового закониу про вищу освіту від 1987 року: положення про удосконалювання навчального процесу і здійснення його реформування,

- § 9 (2) пропозиції 3 і 4 щодо Рамкового закону про вищу освіту від 1987 року: положення про загальний порядок проведення іспитів,

- § 11 Рамкового закону від 1987 року: положення про порядок організації навчального процесу,

- § 12 Рамкового закону від 1987 року: положення про надання вишам переліку навчальних спеціальностей,

- § 15, пропозиції (2), (4), пропозиції (1) і (5), § 16, пропозиції (2) і (3) щодо Рамкового закону про вищу освіту від 1987 року: положення про

проведення іспитів, порядок і організацію проведення іспитів,

- § 19 Рамкового закону про вищу освіту від 1987 року: положення про визнання сертифікатів.

Рівноцінність оцінювання поточної і підсумкової успішності студентів більше не забезпечується чинним на той момент і обов'язковим рамковим порядок проведення іспитів, установленим державою, розробка котрого вимагала дотепер багаторічного процесу узгодження між Конференцією ректорів вишів і Конференцією міністрів освіти і релігії. Цей інструмент може застосовуватися надалі, як і інші процедури, наприклад, акредитація закладів освіти і чи певних спеціальностей, контроль у межах процедури оцінювання за забезпеченням якості в певному наборі спеціальностей. Ці заходи означали значне скорочення компетенцій держави щодо присудження академічних ступенів.

Одночасно в цьому зв'язку була визначена процедура присудження академічних ступенів «бакалавра» і «магістра», на що вказує § 19 Рамкового закону про вищу освіту від 1998 року. Упровадження цих двох взаємозалежних і відомих на світовому ринку освіти академічних ступенів мусили збільшити шанси міжнародного визнання німецьких академічних дипломів. У рамках основних навчальних спеціальностей було упроваджено ступінь «бакалавра», котрий просвоюється мінімум через 3 чи 4 роки навчання у виші. Ступінь магістра мав присвоюватись після мінімум одного і максимум 2 років подальшого курсу навчання. § 19 Шостої новели Рамкового закону про вищу освіту від 2002 року дозволив упроваджувати навчальні програм бакалавра і магістра в навчальний процес в університетах і спеціальних вищих навчальних закладах.

Після скасування порядку організації навчального процесу і проведення іспитів § 15 (3) Четвертої новели Рамкового закону про вищу освіту міністерства освіти і релігії а також федеральне мінстерство науки і освіти санкціонувало впровадження бальної шкали оцінювання успішності для акумулювання і трансферу оцінювання поточної і підсумкової успішності

студентів. Ці заходи були спрямовані на стимулювання внутрішньої і міжнародної мобільності студентів, а також на стимулювання впровадження кредитно-модульної системи навчальних програм і внесення змін у процедуру проведення іспитів. У рамках цієї процедури бали, зароблені студентами в процесі навчання, мусили враховуватися при складані студентами іспитів. Накопичувальна система оцінювання повинна була в перспективі витиснути традиційні заліки і підсумкові іспити. Проте, останнє нововведення не було відображено в Рамковому законі, але мало знайти практичне застосування.

Скасування встановлених на державному рівні норм, котрі регламентують порядок навчання і присвоєння академічних ступенів у галузі вищої освіти, спричинило впровадження нових методів забезпечення якості освіти і нових академічних звань. Ці заходи мали сприяти інтернаціоналізації німецької системи вищої освіти. У зв'язку з цим варто згадати так само § 44 Рамкового закону про вищу освіту від 1998 року. Поряд з порядком присвоєння ученого ступеня доктора наук, котрий являє собою унікальний тип кваліфікації викладача вищої школи в університетах, цей параграф санкціонує визнання також інші наукові досягнення як рівноцінні передумови для одержання посади професора (порівн. §§ 2, 3, 5, 16, 42 і § 48 (1)) [207].

§ 47 і § 48 п'ятої новели Рамкового закону про вищу освіту від 2002 року санкціонували впровадження нової категорії «молодшого професора» у номенклатурний перелік університетів, що передбачає урахування додаткових наукових досягнень відповідно до § 44 (1 і 2), речення 4 Рамкового закону про вищу освіту від 1998 року. Молодша професура являє собою статус державного службовця. Він надається на певний час і може подовжуватись на 3 роки у випадку позитивної оцінки діяльності кандидата і з можливим подовженням цього статусу ще на три роки, що також сприяє зміцненню позицій молодих учених і стимулює їхню самостійність. Зрозуміло, молодша професура не означає автоматичне призначення на посаду професора [207].

Відмовлення від обов'язкової наявності ступеня доктора наук як передумови призначення на посаду свідчить, з одного боку, про зростання

значимості навчання, з іншого боку, воно покликано зробити наукову кар'єру більш привабливої для жінок, які прагнуть поєднати сімейне життя з академічною кар'єрою. З метою забезпечення рівноправності і стимулювання наукової кар'єри жінок у вишах був уведений цілий ряд нових положень у Рамковий закон про вищу освіту від 1998 року [207].

Проте, як зазначила Л.Л.Кюлер, разом зі збільшенням ступеня особистої відповідальності молодших професорів за пророблену роботу виникає небезпека знецінювання самого ступеня доктора наук [266, с. 782]. Вона пояснює це тим, що одночасне впровадження молодшої професури як традиційного варіанта академічної кар'єри практично означало нівелювання ступеня доктора наук по всіх спеціальностях. Землі Баварія, Тюрінгія і Саксонія подали в зв'язку з цим скаргу у федеральний конституційний суд. У його рішенні від 27 липня 2004 року федеральний конституційний суд оголосив П'яту новелу Рамкового закону про вищу освіту недійсної. У рішенні суду молодша професура не була поставлена під сумнів як варіант присвоєння академічної кваліфікації, але сумнів викликала сама процедура, котру використовували федеральні органи влади для ухвалення рішення про введення молодшої професури. Тому Федеральне міністерство науки й освіти наполягало на повторному розгляді й ухваленні § 47 і § 48 Рамкового закону про вищу освіту і вилучило із закону розпорядження про молодшу професуру [266, с. 789]. Без змін залишилися поправки до П'ятої новели, котрі містять перелік вимог присвоєння ученого ступеня професора в § 44 (1 і 2) Рамкового закону. Хоча в Рамковому законі про вищу освіту згадування молодшої професури у відкритій формі вже не стало, молодша професура, котра була закріплена в законодавстві більшості федеральних земель, як і раніше вважається важливим нововведенням, котре дозволяє зробити Німеччину конкурентноздатною на міжнародному рівні.

З метою подолання бюрократизації вищої школи було введене обмеження терміну трудового договору наукового персоналу в зв'язку з прийняттям П'ятої новели § 57 (a–f) Рамкового закону про вищу освіту [207].

Унаслідок цього колишня практика заняття «непрофесорських» посад багатьма вченими з академічним ступенем доктора наук, їхня робота на умовах обмеженого в часі трудового договору і переміщення з одного університету в іншій, мала бути припинена. Ці вчені мусили отримати значні гарантії працевлаштування. Нові положення в законі поклали кінець численним випадкам такого роду «компіляції» наукової кар'єри, котра не дозволяла висококваліфікованим фахівцям одержати посади, адекватні їхній кваліфікації.

У процесі дерегуляції сфери вищої освіти за допомогою Четвертої новели Рамкового закону від 1998 року були скасовані наступні положення, котрі стосуються загальних умов діяльності вишів:

- § 23 (1) пропозиція 1 і 2 Рамкові закони від 1987 року: положення про координацію науково-дослідного проекту і надання звіту про результати дослідження,

- § 28 Рамкового закону від 1987 року: інструкції про відрахування студентів,

- § 37 (1) пропозиції 2 і 3, (2) пропозиції 2 і 3 Рамкового закона від 1987 р. : положення про участь у самоврядуванні вишів,

- §§ 38, 39, 40 Рамкового закону від 1987 року: положення про склад корпорацій вищої школи, право голосу, виборність, компетенції для прийняття рішень в окремих корпораціях і реалізаціїї принципу відкритості,

- § 58 (3), § 59 (2), §§ 60 - 66 Рамкового закону від 1987 року: інструкції про організацію і керування вишів, спільне керування, предмет галузевого нагляду, взаємодію федеральної землі і вишу, загальні організаційні принципи, здійснення управління вишом, завдання центральних колегіальних органів, спеціальності, загальні комісії, навчальні галузі, наукові заклади і підрозділи [66, с. 690].

Регулювання правового статусу й організаційної структури вишів знаходиться в компетенції відповідного земельного права. Тому виші можуть тепер засновуватися, маючи юридичний статус фонду чи приватноправової корпорації. Значно більший обсяг свободи дій був також наданий землям щодо

визначення структури органів управління вишами і визначення завдань окремих органів вишу. Рамковий закон регулював тільки правовий статус вишу, котрий згідно до § 58 (1) Рамкового закону від 1998 року являв собою, як правило, державно-правову корпорацію й одночасно державну установу. Відтепер ВНЗ отримали право на інший правовий статус, котрий був забезпечений правом на самоврядування [207], правом на юридичний нагляд за виділеним йому ділянки землі у випадку виконання вишами державних завдань згідно до § 59 Рамкового закону про вищу освіту від 1998 р.[199].

Що стосується дерегуляції у галузі зарахування до вишів абітурієнтів, то § 32 (3) Рамкового закону від 1998 року передбачає використання процедури відбору абітурієнтів, котра може бути розроблена окремим вишом і поширюється приблизно на 20% навчальних місць по спеціальностях з кількісно обмеженим набором студентів у межах усієї федерації. Проте, для багатьох ВНЗ витрати на проведення цих процедур удалися не адекватними незначній квоті абітурієнтів. Тому виші зажадали більшої свободу дій у процесі зарахування абітурієнтів.

Відповідно до змін, внесеними Сьомою новелою Рамкового закону в § 31 і § 72 від 2004 року [209], був установлений новий розподіл квот у рамках зарахування абітурієнтів на спеціальності з обмеженою кількістю навчальних місць. Починаючи з зимового семестру 2005/2006 років, це співвідношення складає в межах федерації 20:60:20. 20% навчальних місць навчання надаються абітурієнтам з найвищим середнім балом атестата разом із правом самостійного вибору вузу, 60% навчальних місць розподіляють самі вузи, а 20% навчальних місць надається абітурієнтам, включеним у список чекання. Основні критерії добору абітурієнтів регулюються в § 27 Рамкового закону, але відповідно до згаданого закону вузи мають право активної участі в зарахуванні абітурієнтів.

Що стосується орієнтації на результативність діяльності вишів у галузі проведення досліджень і навчання, то Четверта новела Рамкового закону від 1998 року дала нову інтерпретацію таких положень:

- § 5 Рамкового закону від 1998 року: орієнтоване на результативність

державне фінансування вищої школи на основі цільових угод між окремими вишами і державою,

- § 6 Рамкового закону від 1998 року: оцінка дослідження і навчання, участь студентів в оцінюванні викладання,

- § 11 Рамкового закону від 1998 року: нове встановлення середнього за тривалістю періоду навчання,

- § 14 Рамкового закону від 1998 року: обов'язкове обговорення питань навчання,

- § 15 (1) Рамкового закону від 1998 року: упровадження проміжного іспиту в усі навчальні програми курсу навчання з мінімальним терміном навчання 4 роки,

- § 15 (2) Рамкового закону від 1998 року: регулювання «вільного контрольного пострілу» на всіх спеціальностях для скорочення часу навчання у виші,

- § 31 (2) Рамкового закону від 1998 року: уведення квоти успішності при розподілі навчальних місць до 25% від загального числа навчальних місць у рамках процедури розподілу навчальних місць Центром розподілу студентських місць,

- § 44 (1) номер 2 Рамкові закони від 1998 року: педагогічна придатність як безумовна передумова для призначення на посаду професора.

П'ятою новелою від 2002 року був, крім того, уведений закон про реформування посадового права щодо нарахування заробітної плати професорів, котрий передбачає поряд з виплатою основної зарплати професорів також виплату преміальних грошей за результативність у роботі.

На професорів, які одержали статус державних службовців на той момент чи пізніше і мають бажання перейти на нову систему нарахування заробітної плати, поширюється дії федерального порядку нарахування заробітної плати W.

Згідно до § 33 (1) Федерального закону про нарахування зарплати преміальні виплати сплачуються за особливі досягнення в галузі досліджень, навчання, мистецтва, перепідготовки, роботи з молодими кадрами і за

виконання особливих функцій чи завдань у рамках вишівського самоврядування чи керівництва вишом.

Важлива зміна Рамкового закону, котра не має прямого відношення ані до дерегуляції, ані до орієнтації на результативність, відбулася в зв'язку з прийняттям Шостої новели Рамкового закону від 2002 року. В § 27 (4) Рамкового закону прописано звільнення студентів від плати за навчання в рамках першого освітньо-кваліфікаційного рівня в межах усієї федерації. Федеральні землі Баден-Вюртемберг, Баварія, Гамбург, Саарланд, Саксонія і Саксония-Ангальт подали конституційну скаргу до федерального конституційного суду, заперечуючи відповідність цього закону конституції.

Протягом 3 років після вступу в силу цілого ряду федеральних законів окремі земельні закони були приведені у відповідність до змінених положень Рамкового закону про вищу освіту. Що стосується реформування, то в даний час відбувається перевірка окремих земельних законів про вищу освіту на предмет відображення в них положень федерального Рамкового закону про оцінювання результативності діяльності вишів. Насамперед, відбувається перевірка того, якою мірою федеральні землі користаються свободою дій у побудові своєї системи вищої освіти в процесі дерегуляції цієї сфери, передбаченої новими положеннями Рамкового закону.

У цілому реформи спрямовані на усунення структурних слабостей у німецькій системі вищої освіти шляхом дерегуляції й орієнтації на результативність. Насамперед, розширення рамок автономії вищої школи є результатом обговорення реформ у 90-і роки в ході процесу дерегуляції. А. Нойзель інтерпретує здійснені реформи в такий спосіб: «У той час як 20 років тому громадськість обвинувачувала університети в їх «нездатності до реформ», а самі вони відчували зростаючий вплив держави на їхню діяльність, актуальна політика в галузі вищої школи наголошує на «самоврядуванні» системи вищої школи» [308, с. 185]. Продуктивність у сенсі ефективності і якості роботи системи вищої освіти й окремих вишів є порівняно новою темою в Німеччині й обговорюється, за даними К. Геллерта, тільки починаючи з 80-их

років [266, с. 802].

Приблизно через 15 років після початку цих дискусій стосовно автономії вищої школи і підвищення результативності її діяльності відбуваються радикальні реформи під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів. Ці реформи спрямовані, перш за все, на подолання відставання німецької системи вищої освіти від світових лідерів у цій сфері. Уже зараз можна зробити висновки про значні зміни в позиції держави по цьому питанню, котра дотепер обмежувалась тільки визначенням винятково загальних умов надання вишам свободи дій і визначенням рамок цієї свободи, гарантувала правову рівноцінність академічних дипломів і самих навчальних закладів. Резюмуючи зміни, котрі відбуваються, можна констатувати той факт, що дотепер загальнімецька уніфікація сфери вищо освіти забезпечувалася рівністю можливостей вступу абітурієнтів до вишу і його закінчення. Складається враження, що сама ідея освіти набуда нової значимості через посилену орієнтацією на результативність роботи, зокрема, в галузі навчання.

За твердженням Л.Л. Кюлер, останнім часом у багатох фахівців з'явилася переконаність у тому, що інноваційний потенціал вишів отримав додаткові стимули для розвитку через впровадження і розвиток саморегулювання, котре має призвести до підвищення ефективності роботи вишів при тому самому рівні їх фінансування. Довгий час обмеження автономії вишів через здійснення контролю з боку держави, за переконанням К. Геллерта, не сприймалося як проблема чи погроза. На його думку, причина полягає мабуть у тому, що система освіти завжди сприймалася в Німеччині як державне підприємство [137, с. 228].

Реформи Рамкового закону про вищу освіту відповідають прагненню до міжнародної гармонізації освітніх структур і забезпеченню якості в європейському освітньому просторі, створення котрого передбачено Болонським процесом. Про це свідчить, зокрема, упровадження кваліфікаційно-освітніх рівнів бакалавра і магістра, а також упровадження кредитної системи оцінювання успішності, процедури оцінювання й заснування ради з питань

акредитації. Однак, внесчення змін до Рамкового закону про вищу освіту виходять за рамки цільових настанов європейської інтеграції в галузі вищої освіти, сформульованих у Болоньї, Празі і Берліні. Цільові настанови реформування, котрі не повною мірою сумісні з європейським контекстом, припускають, наприклад, збільшення автономії вишів з метою впровадження нових правових форм і форм організації вишів, планують нарахування зарплат професорів відповідно до ефективності їхньої роботи, а також припускають виділення державних котштів вишам у вигляді глобальних бюджетів.

5.5.2 Реформування сфери вищої освіти ФРН за американським зразком

Завдяки проведенню міжнародного системного аналізу і компаративістським дослідженням, котрі дозволяють порівняти стан справ у галузі вищої освіти в різних країнах, спростилася процедура пошуку шляхів рішення певних проблем у вищій школі на основі досвіду інших країн. Ця практика існує вже з давніх часів. Так, наприклад, американська модель «наукового» університету виникла завдяки американським ученим, котрі навчались в німецьких університетах 19-го століття, облаштованих лабораторіями і семінарами, де реалізувалася ідея органічного зв'язку дослідження і навчання. Цю модель університету американські вчені реалізували у їхніх вишах після свого повернення в США в трохи модифікованому вигляді. Таким чином, наукові й освітні заклади є в цілому гібридними продуктами, котрі виникли в процесі трансферу і трансплантації.

У зв'язку з цим обґрунтоване твердження про те, що реформи 1998 року в німецькій системі вищої освіти орієнтовані на зразок американської системи вищої освіти. Хоча на перший погляд англійська система двохетапної вищої освіти, котра передбачає програми підготовки бакалаврів і магістрів, також стала поштовхом для реформування німецької системи вищої освіти, однак у цілому суспільна думка в Німеччині позиціонує на першому місці саме американську модель. Як супротивники, так і захисники німецьких реформ у

сфері вищої освіти єдині в тому, «що глобальна ринкова могутність США панує також у сфері вищої освіти» [92, с. 12].

Про перевагу американської системи вищої освіти стосовно німецької системи вищої освіти, котра потребує суттєвого реформування, Б. Кларк зазначив: «In the twentieth century, however, radically altered settings have put enormous pressure on a deeply entrenched framework to adapt and change. The old ways have not only been increasingly challenged at home, particularly in the post-1960 decades, but they have been outdistanced by the new tools and procedures of another nation, the United States, which, although initiated in the late nineteenth century, blossomed after World War II». («У двадцятому столітті радикальна зміна цілеустановок здійснила значний тиск на застиглі структури і змусила їх провести необхідні зміни. Старим методам був кинутий виклик у другій половині 1960-х років, але зміни в системі були прискорені розвитком у США нових інструментів і процедур, розробки котрих були розпочаті в другій половині 19-го століття, але одержали розвиток після Другої світової війни») [72, с. 20].

Цей висновок заснований на тому, що переваги американської системи вищої освіти засновані на конкуренції і диференціації і сприймаються як недолік сучасної німецької системи вищої освіти. Зокрема їй бракує прозорості, гнучкості, ефективності, орієнтації на результативність, лідерства в галузі досліджень і навчання, пристосованості до реальностей масової освіти, відповідності попиту та пропозиції, міжнародної привабливості.

Таким чином, виші США не страждають від переповненості студентами, незважаючи на те, що частка студентів складає 66% від загального числа випускників шкіл [266, с. 805]. Між приватними і державними вишами існує конкуренція. Кваліфікаційно-освітні рівні класифіковані, середня тривалість навчання складає приблизно 5 років, а середня квота відрахованих – від 6 до 13%. Фінансування американських вишів здійснюється з різних джерел: плати за навчання, дотацій з федерального бюджету і бюджетів окремих штатів, прибутку від власної комерційної діяльності, пожертвувань, а

також доходів з фондового капіталу. Виші користуються значною автономією і мають професійні керівні кадри. Професори підлягають процедурі оцінювання в дослідженні і навчанні, їхня зарплата залежить від результатів їхньої діяльності. У вишах США існує добре налагоджена система академічної кваліфікації підростаючого покоління, котра забезпечує високий рівень його самостійності вже на ранньому етапі навчання і залучає в американські виші багатьох перспективних учених із-за кордону [349, с. 21], [224], [72, с. 153].

Виші США відрізняються, крім того, кращими в порівнянні з Німеччиною умовами для проведення досліджень і набуття освіти, найбільшим чисельним представництвом американських дослідників серед лауреатів престижних премій, котре грунтується на їхньому лідерстві в кількості і якості наукових публікацій [224], [72, с. 153] і призводить до лідерства американських вишів у світових рейтингах [266, с. 808]. Економіст і педагог Г. Розовскі зазначив: «У наш час, коли наші економічні конкуренти обганяють нас в усіх нових галузях економіки, варто визнати, що існує одна життєво важлива галузь виробництва, у якій Америка, безсумнівно, продовжує займати лідируючі позиції – це галузь вищого утворення. У Сполучених штатах розташовані приблизно дві чи три чверті від загального числа кращих у світі університетів» [347, с. 13], [478] .

Якщо повернутися до вище згаданої тези про те, що американська система вищої освіти утворення слугує орієнтиром для актуальних німецьких реформ у сфері вищої освіти, то це значить, що переваги системи вищої освіти США повинні стати орієнтирами для німецької системи вищої освіти. Оскільки реформи, засновані на положеннях Рамкового закону про вищу освіту, стосуються переважно змін в галузі законодавства, то цей процес відбувається в першу чергу шляхом упровадження нових структурних елементів. Отже, ця теза може бути підтверджена шляхом зіставлення структурних характерних рис американської системи вищої освіти з інноваціями в німецькій системі вищої освіти.

При зіставленні двох систем і оцінці можливостей впровадження

американських норм у німецьку дійсність варто враховувати культурний контекст, у котрому функціонує американська система вищої освіти. Тому важливо розуміння того, що для успішного впровадження елементів чужої культури в німецьку систему вищої школи необхідно не тільки наявність у німецькому суспільстві структурних, але і культурних передумов. Таким чином, американська система вищої освіти тією ж мірою, що і німецька обумовлено традиціями, основними ідеями і ціннісними орієнтирами сфери освіти, роллю держави в галузі вищої школи і концепцією рівності можливостей.

З одного боку, посилання на лежачі в основі американської структури фактори впливу культури дозволяє оцінити шанси пристосування американських досягнень до німецького культурного середовища. З іншого боку, виявлені фактори дозволять визначити напрямок, у котрому розвивається німецька система вищої освіти, відмовивши від гарантованого в законодавчому порядку рівності шансів у процесі впровадженні дерегуляції й орієнтації на результативність, посиленій диференціації і конкуренції в галузі вищої освіти.

Вивчення американської системи вищої школи переслідує при цьому ще одну мету. Незважаючи на численні переваги, американська система вищої освіти має певну кількість істотних недоліків, знання котрих дозволить запобігти їх сліпе перенесення на німецький ґрунт у ході реформування німецької системи вищої освіти [478]. Говорячи про американську систему вищої освіти, варто мати на увазі, що позначення цієї структури як системи не цілком коректно, оскільки вона являє собою сукупність відносно різнотипних елементів, котрі доповнюють один одного, взаємодіють один з одним, але разом з тим виключають повну уніфікацію своїх структурних і функціональних особливостей.

5.5.2.1. Культурні традиції Німеччини та специфіка німецької академічної культури

Культурні традиції Німеччини засновані на вірі в консолідуючу суспільство силу цивілізованої держави, тобто віру суспільства в соціально орієнтовану державу і державу загального благоденства. При цьому страх, котрий відчуває суспільство перед зловживаннями свободою, є причиною довіри до державних заходів, спрямованих на регулювання системи вищої освіти.

Це регулювання, котрі традиційно відбувається в дусі Гумбольдтівської ідеї про цивілізовану державу [229, с. 32], призводить, по-перше до відсутності здорової конкуренції між німецькими вишами в боротьбі за мізерні державні кошти, по-друге, до відсутності матеріальних стимулів для продуктивної діяльності, по-третє, до незначної оперативної самостійності реальних учасників освітнього процесу.

Характерною рисою системи німецької вищої освіти є гарантоване надання державою місця навчання кожному досить кваліфікованому абітурієнту, а також звільнення студентів від плати за навчання на початку 70-х років. Все це обумовлює сприйняття навчання в виші як гарантоване право німецьких студентів.

Ці характерні риси німецької академічної культури, котрі проявляються по відношенню до держави, знаходять свою структурну відповідність в першу чергу в загальних положеннях Рамкового закону про вищу освіту, котрі покликані забезпечити уніфікацію в роботі всіх компонентів системи і соціальну рівність в галузі вищої освіти ФРН. Численні привілеї держави в сфері вищої освіти означають для німецьких вишів обмеження автономії вищої школи, котра проявляється в зайвому й іноді некомпетентному втручанні держави в питання фінансування вишів, їх організацію, підбір і призначення вишівського персоналу, а також в питання реформування вищої освіти.

Участь держави в управлінні німецькими вишами проявляється в здійсненні контролю над їх діяльністю «на вході». Цей контроль здійснюєтьсяу вигляді різних інструкцій, наприклад, про наявність необхідної попередньої

кваліфікації для вступу до вузів або ж про призначення вчених на академічні посади відповідно до Рамкового закону про вищу освіту. Рівень отриманих студентами в ході навчального процесу знань, набутих умінь і навичок підлягає систематичному оцінюванню під час заліків, іспитів, під час проходження практики, випускних іспитів тощо. Тобто в цій сфері після контролю «на вході» здійснюється постійний поточний контроль і контроль «на виході».

Після призначення вченого, який підтвердив свою кваліфікацію захистом докторської дисертації, на довічну посаду професора, результативність його наукової і викладацької роботи більше не піддавалася формальній процедурі оцінювання. У науковому середовищі не бачили в цьому необхідності, оскільки діяльність вченого оцінювалася через позитивні відгуки про цю діяльність з боку його колег. Професор виконував свої функціональні обов'язки на основі своєї внутрішньої мотивації, отримуючи від держави достатнє матеріальне забезпечення для заняття дослідницької та викладацькою діяльністю. Здійснення цієї діяльності відбувалося в рамках так званої системи ухилення. Ця система передбачає застосування негативних санкцій для запобігання можливим зловживанням. Навпаки, система заохочення за належне виконання своїх обов'язків не була передбачена в структурних положеннях про здійснення контролю в німецьких вишах. Відсутність зовнішніх мотивуючих факторів, диференціації діяльності вчених і їх матеріального забезпечення призвели до усереднення результатів діяльності вчених [99, с. 388].

Що стосується зарахування абітурієнтів до ВНЗ, то воно досі регулюється в Німеччині відповідно до принципу вибірковості. Після успішного проходження процедури відбору кожному абітурієнту, рівень шкільної підготовки якого відповідає вимогам для вступу до вишу, держава надає право вибору свого місця навчання і звільняє його від плати за навчання. Після закінчення вишу випускник отримує від держави законодавчо оформлені гарантії рівності можливостей в сфері працевлаштування. У цих положеннях закону відбивається поширена в Німеччині довіра до державного регулювання, за допомогою котрого гарантується право на навчання, системна орієнтація

навчального процесу, а також незначна оперативна самостійність учасників освітнього процесу в міру виконання ними відповідних вимог.

5.5.2.2. Відмінності американської та німецької академічної культур

На відміну від німецької академічної культури академічна культура США традиційно базується на відсутності довіри до централізованої держави. Вона сприймається американцями як зло, з котрим необхідно боротися. Більшість населення США єдина в думці про те, що вплив держави в усіх сферах суспільства має бути доведено до абсолютного мінімуму [266, с. 260]. Це ставлення пояснюється страхом перед зловживаннями з боку держави. С. Хантінгтон, наприклад, описує зміст американських цінностей таким чином: «Лібералізм, індивідуалізм, демократія, рівні можливості й отже по суті негативне ставлення до держави і авторитетів» [231, с. 4]. У процесі регулювання суспільного життя американці більше довіряють перевагам конкурентної боротьби, ніж перевагам сильної централізованої держави [48, с. 10].

Ця модель суспільства заснована на характерній для нього орієнтації на продуктивну діяльність і передбачає високий рівень оперативної самостійності її учасників. Це проявляється, наприклад, в тому, що американці сприймають навчання у виші як інвестицію в майбутнє студента, але не як гарантію майбутнього професійного успіху.

Ці ціннісні орієнтації американців виявляються в їх системі вищої освіти, а також в змістовній та якісній диференціації закладів освіти. Позиціонування вишів на ринку послуг, в тому числі і освітніх, здійснюється через конкуренцію. Передумовою свободи дій в цій заснованій на конкуренції і децентралізації системи є висока ступінь організаційної автономії приватних і державних вишів США, котру американці сприймають як цінність і тому захищають її від втручання з боку держави. Автономне функціонування вишів передбачає регулювання діяльності цих вишів агенціями із забезпечення якості,

самими ВНЗ або їх об'єднаннями, наприклад, Асоціацією американських коледжів і університетів.

Відповідно до принципу конкуренції в США існує яскраво виражена орієнтація «на виході», котра відображена в численних структурних положеннях про здійснення регулярного контролю над результативністю і продуктивністю американських вишів, їх співробітників та студентів. Зарахування в американський ВНЗ є відкритою процедуру, в основі котрої лежить принцип вільної конкуренції між абітурієнтами, без будь-яких попередніх гарантій права на місце навчання або права на вибір вишу.

У Німеччині домінуюча концепція вищої освіти стосується, перш за все, університетів, котрі займаються підготовкою основної маси студентів. Під впливом ідей неогуманізма сформувалася особлива університетська академічна культура, спрямована, перш за все, на надання наукової освіти і формування ідей. Ця орієнтація викликала певний дуалізм у формуванні особистості студентів, котре відбувається, з одного боку, через заняття наукою і, з іншого боку, через професійну підготовку. Сучасні німецькі університети надають сьогодні переважно пізнавально спрямовану наукову освіту, котра слугує, як правило, набуттю студентами професійної кваліфікації. Гумбольдтівський ідеал і ціннісна розбіжність між науковою і практичною орієнтацією вищої освіти продемонстрували, проте, дивовижну інерцію в сукупності ідей, котрі генерує німецьке суспільство. Сьогодні вона продовжує проявлятися, наприклад, в незначній акцептації прикладного характеру освіти, котра надається спеціальними вищими навчальними закладами.

Така ексклюзивна концепція освіти проявляється в традиційній дистанційованості німецьких університетів від соціально-економічних процесів в країні і в світі. Ця дистанційованість повинна гарантувати автономію науки при певній стриманості держави, котра здійснює втручання в зміст і самий процес освіти. Німецька концепція вищої освіти передбачає наявність у студентів «зобов'язання, котре стягується за місцем проживання боржника», тобто кожного студента в рамках його навчання в університеті.

У США виявляється яскраво виражена практична орієнтація процесу освіти в рамках переважної освітньої концепції освіти. Ця інклюзивна концепція освіти проявляється в тісних контактах вишів з економікою і суспільством, в наданні послуг або ж тісній співпраці з підприємствами в проведенні наукових досліджень або технічних розробок. Ця орієнтація освіти проявляється по відношенню до студентів в зобов'язанні вишів, «котрі виконуються за місцем перебування кредитора». Дане зобов'язання стосується не тільки академічних питань, наприклад, структурування навчальних програм, високої якості навчання і якісного керівництва студентами, а й надання інших сервісних послуг в рамках життя кампуса, як, наприклад, охорона здоров'я, інфраструктура для проведення дозвілля або робота бюро з питань працевлаштування студентів .

В ідеальному випадку певні критерії, котрі використовуються при зіставлення систем, допомагають виявити специфічні переваги і недоліки систем. Вибір найбільш переконливих переваг і недоліків залежить, перш за все, від практичної реалізації окремих елементів системи освіти. При порівняльному розгляді німецької та американської системи вищої освіти в різних тематичних галузях виявилося, перш за все, те, що в німецькій системі вищої школи недоліки проявляються помітніше, тоді як в системі вищої освіти США, навпаки, переваги виступають більш опукло в порівнянні з також існуючими недоліками.

Слід визнати, що значні масштаби державного впливу і регулювання в німецькій системі вищої школи забезпечують в різних тематичних областях функціонування вишів принципові переваги. Вони полягають у можливості прогнозування перспектив розвитку вишів, в можливості гарантування їх матеріального забезпечення на належному рівні з урахуванням сформованої економічної ситуації, в простоті і рівних умовах для всіх учасників освітнього процесу. Ці характерні риси стосуються як вишів, так і їх співробітників, професорів і студентів. Сильні сторони домінантною німецької освітньої концепції полягають, перш за все, в сфокусованості на науці і викладанні, котре

переважно орієнтовано на науку.

Недоліками державного адміністрування в області вищої школи є стимулювання досягнень середнього рівня через однаковість структурних компонентів системи, недоцільне витрачання ресурсів, відсутність гнучкості, ригідність і герметичність системи вищої школи. Крім того, державне регулювання «на вході» гальмує впровадження інновацій, перешкоджає стимулюванню продуктивності і зацікавленості в результатах роботи. Державне фінансування системи вищої школи означає високі витрати для суспільства. Домінантна освітня концепція призводить до недостатньої узгодженості попиту і пропозиції і виявляється не ефективною в контексті масової освіти.

На противагу німецькій системі вищої освіти перевага слабкого державного впливу і регулювання, конкуренції між американськими вишами та їх структурними підрозділами надають можливість досягнення максимального ступеня продуктивності через диференціацію. Ці переваги виявляються у високій ефективності, максимальної гнучкості, швидкому умінні пристосовуватися до мінливих умов і прозорості багатьох сторін життя американських вишів. Висока організаційна автономія максимально сприяє впровадженню інновацій. Структурний контроль над продуктивністю роботи створює мотивацію для вишів, забезпечує високу ступінь узгодженості між попитом і пропозицією і виявляється абсолютно адекватним в контексті масової освіти.

Недоліки, пов'язані з незначним державним регулюванням діяльності вишів, відсутністю можливостей довгострокового прогнозування та планування, зайвої структурної складності і нерівноцінності вишів компенсуються в американській системі вищої освіти регулюванням через вільну конкуренцію. Правда, значне акцентування продуктивності призводить до висунення завищених вимог до продуктивності роботи індивідуума.

Нарешті, сприйняття навчання як інвестиції в майбутнє, має недоліком значні фінансові витрати для індивідуума. Недоліки інклюзивної американської концепції вищої освіти несуть в собі небезпеку ігнорування академічних

інтересів, а також небезпеку нецільового використання ресурсів внаслідок орієнтації на надання послуг.

5.5.2.3. Основні переваги і недоліки американської та німецької систем вищої освіти

При розгляді переваг і недоліків обох систем вищої освіти виявляється наступне: в німецькій системі вищої освіти недоліки переважають над перевагами, які не дають себе проявити у вузьких рамках державного регулювання діяльності ВНЗ на тлі багаторічного державного недофінансування і переповненості вишів студентами. Відповідно до цього міжнародна привабливість німецької вищої школи для кращих студентів, молодих вчених і дослідників не велика. Переваги американської системи вищої школи майже повністю корелюють з перерахованими недоліками німецької системи вищої освіти. Перш за все, американські елітні університети мають високі міжнародні рейтинги і як наслідок популярність у всьому світі, незважаючи на високу плату за навчання для студентів. Крім того, виші США мають у своєму розпорядженні систему автономного фінансування, котре дозволяє їм виконувати свої завдання на необхідному рівні.

Розгляд переваг та недоліків обох систем вищої освіти вже на самому початку розгляду і напередодні аналізу німецьких реформ вищої освіти вказує на важливі причини того, чому саме американська система вищої освіти повинна стати зразком для проведення реформ вищої школи в Німеччині з урахуванням переваг і недоліків культурного і структурного контексту ФРН.

При зіставленні недоліків обох систем упадає в очі те, що в обох системах вищої школи не тільки питання ефективного та цільового використання коштів, але й питання фінансування вишів виявляє наявність загальних базових проблем. Однак внаслідок відмінностей культурного фону діяльності американських і німецьких вишів сформувалася різна постановка

проблем. У той час як нецільове використання ресурсів в Німеччині пояснюється переважно наявністю заздалегідь сформульованого державою плану їх використання, ця проблема в США пояснюється конкуренцією між вишами, котра має місце в галузях, далеких від науки, і проявляється, наприклад, в інвестиціях, котрі спрямовуються в інфраструктуру дозвілля або інші сфери, котрі мають мало спільного з навчанням [266, с. 126], [284, с. 236].

Регулювання фінансування німецьких вbiів з боку держави обумовлює в Німеччині наявність значних фінансових витрат суспільства, в той час як відсутність такого регулювання в США обумовлює високий рівень витрат для індивідуума. Крім того, здійснення перевірки результативності роботи в вишах, котра враховує як потреби індивідуума, так і стан справ в самому виші або його підрозділах, є проблемою, спільною для обох систем вищої освіти.

Резюмуючи узагальнене зіставлення переваг і недоліків німецької та американської систем вищої освіти, слід вказати на існування ряду концептуальних відмінностей в культурі й структурі даних систем щодо ролі держави і концепції освіти в цілому. Ці найважливіші переваги і недоліки обох систем, будучи антиподами, проте, доповнюють один одного. Це може вже напередодні аналізу вказувати на зразковість американської системи вищої школи для реформування німецької системи вищої освіти школи з 1998 р.

5.6. Маргіналізація дидактики вищої школи в рамках «нового державного керування» у другій половині 1980-х і наприкінці 1990-х р.

Державне сприйняття проблем викладання і якості викладання і навчання загострилося тільки на тлі студентських страйків у 1989 р., перших публікацій рейтингових оцінок вишів і падінням престижу німецьких вишів, котре стало наслідком ігнорування німецькими політиками і вченими процесів глобалізації. Для подолання кризи були вжиті заходи державного регулювання, т.зв. «нового державного менеджменту» (див.[452]; [472]). Замість державного регулювання і керування процесом зарахування у ВНЗ використовувалося дерегулювання і

керування процесом випуску фахівців. Рішення проблем підвищення якості освіти і підготовки фахівців тепер убачилося у відмовленні від розвитку й удосконалювання структурної організації вишів на користь, насамперед, «виміру якості». Формуючі і підсумовуючі оцінки, котрі раніше розглядалися як інтегральні компоненти проектів у галузі дидактики вищої школи, відокремилися в її рамках, а сама дидактика стала тепер «парадною» дисципліною навчальної реформи (див. [461]).

На початку 1990-х років була створена система оцінювання за рамками державного керування якістю. Студенти скористалися правом на критику навчальних заходів усередині вишів, а за їх межами виникали агенції з оцінювання якості навчання і, нарешті, (у контексті Болонського процесу) були створені акредитаційні агенції. Головне завдання цих заходів полягало в тому, щоб відчутно поліпшити ефективність роботи вишів і в такий спосіб керувати розвитком вищої школи. У свою чергу, виші одержали розширену автономію, у той же час на них були покладені зобов'язання надати регулярні звіти про результати своєї діяльності. Ця звітність здійснюється до сьогоднішнього дня в рамках «стратегічного менеджменту» з метою пристосування вишів до зовнішніх умов свого існування і в дусі менеджменту якості, котрий стимулює розвиток вишівської культури, структури й організації.

Однак, питання підвищення якості навчання і учіння не зникли автоматично. Вони були сформульовані інакше: була позначена пріоритетність підбора кадрів для відповідних академічних посад. У зв'язку з цими нововведеннями в дидактиці вищої школи, орієнтованої на участь в організації навчального процесу, виникли додаткові орієнтаційні проблеми. Деякі її протагоністи зробили з усього того, що відбувається, висновки про необхідність розширення процесу оцінювання з боку дидактики вищої школи (М. Бюлов-Шрамм (м. Гамбург); В.-Д. Веблер (м. Билефельд)) чи навіть перейшли в сферу менеджменту якості (К. Фишер-Блум (м. Гамбург), чи Г.О. Гральки і Г. Гехт (м. Берлін)).

Цей розвиток зливається в часі з «менеджментом змін» у вишах. Розширення організаційної автономії не призвело до більшої індивідуальної організаційної свободи в основних функціях дослідження і навчання. Навпаки, повноваження щодо вибору форм реалізації навчальних і дослідницьких програм зміщаються від старої індивідуальної свободи, котра гарантується корпорацією, у бік свободи «лідерства» і «менеджменту» у ВНЗ.

На шляху перетворення вишів із дежавних закладів у корпорації очікується прояв з боку членів організації «корпоративної ідентичності» і «усвідомлене почуття обов'язку» стосовно цілей організації. Робота з персоналом як частина цього менеджменту стане стратегічним ресурсом, за допомогою котрогобуде гарантована орієнтація членів організації на організаційні цілі. Дидактика вищої школи, котра займається перепідготовкою і консультуванням академічного персоналу, відчуває в цьому процесі зростання своєї значимості, щоправда, – із усією подвійністю цих відчуттів, оскільки вона сприймається в академічному середовищі як необхідний фактор цих процесів і в той же час як найближчий помічник менеджменту в академічній сфері.

Зрозуміло, дидактика вищої школи в умовах нового державного менеджменту не була цілком відсторонена від рішення курикулярниxx завдань. Це стосується, наприклад, «масової цифрової реконструкції ВНЗ», котра відбулася в 1990-і рр. У процесі дорогого і малоефективного впровадження цифрових технологій, спрямованих на створення і розвиток структур для використання інформаційних технологій у вишах, відбувалася різка зміна не тільки адміністративних і комунікаційних систем, але і структур і умов викладання і навчання.

Хоча і були забезпечені необхідні для цього кошти і технічні заходи, але дидактика вищої школи не стояла осторонь від цих процесів і створила для їх успішної реалізації необхідні дидактичні передумови. Прикладом цьому служить діяльність Р. Шульмейстера (м. Гамбург), одного з видатних представників дидактики вищої школи, але й інших його колег, наприклад М.

Хайнера (м. Дортмунд) чи І. Бремер (м. Франкфурт), які на цьому етапі виявилися першовідкривачами і показали шляхи здійснення організаційних змін за допомогою застосування нових технологій у відриві від навчального процесу.

Зрозуміло, дидактика застосування засобів технічної комунікації одержала значний розвиток за рамками традиційних організаційних форм дидактики вищої школи. Проте, як зазначив Й. Вільдт, розквіт «суспільства засобів масової інформації в науці» відбувається в цьому відношенні паралельно з процесом занепаду робочої групи з питань дидактики вищої школи.

Розділ 6. Болонський процес і реформування системи вищої освіти Німеччини в 1990-і і 10-і рр. 21-го століття

6.1 Загальні тенденції і попередні результати реалізації ідей «Болонського процесу»

Тенденції в розвитку європейського простору системи вищої освіти, котрі можуть бути об'єднані під поняттям «Болонський процес», викликали значні зміни в німецьких вишах. У центрі актуальних дискусій знаходились питання про перехід на багатоступінчасту систему навчання. У процесі реформування вишівської структури навчання були введені нові академічні звання. Одночасно були започатковані реформи, котрі змінили умови доступу до навчання, переходу з одного вишу в іншій, моделі навчання й учіння, процедуру кількісного аналізу успішності і не в останню чергу посилили орієнтацію вишів на ринок праці. З моменту вступу в силу проекту рамкового закону про вищу освіту, котрий дозволив приступити до реалізації навчання в рамках програми бакалавріата і магістратури, багато традиційних спеціальностей були переведені на поетапну систему навчання. Були також розроблені численні нові програми навчання.

Процес реформування в Німеччині в порівнянні з іншими європейськими країнами відрізняється своєю специфікою, котра полягає в тому, що ці реформи реалізуються з різною швидкістю в різних федеральних землях, в окремих вишах і на окремих факультетах. Процес реформ створює враження певної безсистемності перетворень: у спеціальних вищих навчальних закладах програма бакалавріата нагадує собою програму навчання, призначену для одержання традиційного диплома фахівця. У той же час в університетах тільки одна п'ята частина студентів закінчує виш у рамках освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр». В галузі природознавства й інженерних наук широко представлений саме цей освітньо-кваліфікаційний рівень, на відміну від філологічних та інших гуманітарних спеціальностей і мистецтвознавства.

6.1.1. Реалізація положень Болонської декларації у ВНЗ Німеччини

Для створення повної картини певних процесів потрібна їхня детальна реконструкція, тобто «необхідно вивчити землетрус, щоб зрозуміти геологію». Саме так економіст Бен Бернейк обґрунтував свої дослідження Великої депресії 1929 року з метою розробки своєї монетарної теорії [443]. На думку П. Пастернака, Болонський процес у німецькій системі вищої школи нагадав щось, котре «можна порівняти з американською Великою депресією, котрий викликав у 2009 році середній за своїми масштабами політичний землетрус у формі студентських протестів» [324, с. 133].

Процес реформування німецької сфери вищої освіти в дусі Болонського процесу, котрий вийшов з-під контролю, являє собою досить прийнятний для дослідницьких цілей об'єкт. Як зазначив П. Пастернак якщо щось добре функціонує, то причина цього успіху пояснюється сприятливими обставинами, але не професійними діями учасників даного процесу. Якщо процес дає збої, то структури і процеси надають досліднику величезний масив даних про внутрішній механізм процесів, котрі відбуваються. Крім того, у залежності від обставин громадськість виявляє інтерес до того, які висновки робляться на основі аналізу отриманих даних. При цьому реакцією громадськості може бути обурення, подив, схована радість, у випадку відсутності успіху вона найчастіше вбачає підтвердження своїх серйозних побоювань.

Реалізація положень Болонської декларації в умовах німецької реальності повинна бути проаналізована за допомогою моделі «policy-cycle». Ця модель складається з декількох етапів: дефініції проблеми, програмування її рішення, імплементації конкретних заходів і оцінки отриманих результатів. На заключному етапі цього процесу моделювання, котре включає перетинання фаз і зворотні взаємозв'язки, можливо проведення двох операцій. У випадку успішного рішення проблеми процес може бути завершений, а діючі особи можуть розпочати вирішення інших проблем.

Якщо ж, навпаки, проблеми виявляються не вирішеною, а цілі не досягнутими, то фаза оцінювання змушує повернутися до початкової фази, тобто повторної дефініції проблеми. Шляхом повторного аналізу проблемної ситуації сама проблема повинна бути сформульована повторно, як і поставлені цілі. Потім процедура «policy cycle» повторюється [383], [467].

6.1.2. Політична дефініція проблеми конкурентноздатності європейських і німецьких ВНЗ

Уже на початку процесу реформування системи вищої освіти Німеччини в дусі Болонського процесу з'явилося бачення перспектив проголошених реформ. Саме такого бачення часто не вистачало в політиці, котра проводилась у сфері німецької вищої школи. Європейські політики сформулювали мету створення Європейського простору вищої школи. Дана мета розпочала втілюватися в життя без будь-яких зволікань на основі Лісабонська стратегії ЄС [104], котра була вироблена країнами-членами ЄС для запобігання можливого програшу ЄС у конкурентній боротьбі з Північною Америкою і Східною Азією на ринку освітніх послуг.

Відповідним інструментом на шляху до досягнення поставленої мети мусило стати створення до початку 2010 року європейського економічного простору. Цей простір має бути найбільш конкурентноздатним економічним простором світу завдяки найбільшій динаміці розвитку і опорі винятково на свої наукові досягнення [104]. У наступній програмі розвитку ЄС до 2020 року цю програмну мету, щоправда, більше не згадували. Взагалі реалізація планів по створенню єдиного європейського економічного простору вимагала також упровадження єдиного ринку робочої сили. Цей ринок міг функціонувати за умови взаємного визнання дипломів, мобільності робочої сили і гарантування вільного вибору місця проживання для громадян країн ЄС.

Плани створення єдиного економічного простору спричинили усвідомлення необхідності побудови єдиного європейського освітнього

простору. Нормальне функціонування європейського освітнього простору, як і єдиного простору вищої школи, припускало досягнення двох головних цілей: забезпечення порівнянності дипломів про вищу освіту і впровадження поетапної системи навчання у вишах.

Для забезпечення взаємного визнання дипломів країни ЄС підписали угоду про розробку в європейських і національних рамках вимог до професійної кваліфікації випускників вишів і до системи нарахування балів. Ця система припускає модуляризацію навчальних програм, надання студентам довідок про успішність студентів, додатків до дипломів, а також створення структур для внутрішнього і зовнішнього керування якістю освіти. Ці плани знайшли своє відзеркалення у документах, ухвалених на засіданні Конференції ректорів ВНЗ (див. [210, с. 243−304], [213]).

На різних конференціях ці основні програмні положення були наповнені змістом конкретних угод. Празьке комюніке (2001 р.) доповнило перелік намічених ЄС цілей ще трьома, а саме: 1) сприяння довічному навчанню, 2) участь студентів у формуванні європейського простору вищої школи, а також 3) підвищення рівня міжнародної привабливості європейського простору вищої школи. Берлінське комюніке (2003 р.) сформулювало завдання поліпшення зв'язків між системою вищої освіти і сферою наукових досліджень, а також визначило подальшим завданням інтеграцію підготовки докторантів у Болонський процес. На конференції в Бергені (2005 р.) були обговорені соціальні проблеми студентства.

На порядку денному конференції міністрів освіти в Лондоні (2007 р.) знаходилися, головним чином, питання консолідації дій для здійснення всеосяжної реформи. На конференції в Левені (2009 р.) була пілписана угода про те, що кожна з країн-учасниць Болонського процесу мусила розробити кількісні параметри національної системи вищої освіти і збільшити квоту абітурієнтів зі складу слабко представлених у вишах соціальних груп населення. У 2012 р. у Бухаресті була прийнята «стратегія мобільності 2020», котра підкреслила важливість намічених на самому початку Болонського

процесу цілей і намітила проведення конкретних заходів для реалізації даної стратегії.

Реалізація цілей, намічених у ході їхнього обговорення на європейському рівні, повинна була врахувати специфіку окремих держав і їх систем вищої школи. У Німеччині мети Болонського процесу не були адаптовані до німецької дійсності, проте були всебічно доповнені. Німецька політика в сфері вищої школи була спрямована на здійснення повної реформи системи вищої освіти на основі положень Болонської декларації. Болонський процес інтерпретувалася як нагода для вирішення всіх інших проблем академічного навчання, котрі нагромадилися за минулі роки. До них відносяться: тривалі терміни навчання у вишах, велика кількість виключених з вишів студентів, недостатня соціальна збалансованість складу студентства, надлишкова теоретизація навчання, незначна мобільність студентів і порівняно низька міжнародна привабливість німецьких вишів.

Рішення перерахованих проблем зажадало вжиття політиками і практиками заходів, адекватних серйозності наявних проблем і завданням реформування. Мова йде про наступні заходи: 1) підвищення конкурентноздатності випускників вишів на ринку робочої сили, 2) створення структурованих навчальних програм, 3) проведення регулярної перевірки отриманих студентами знань, 4) урахування у навчальних планах і програмах студентського робочого навантаження, у тому числі робочого навантаження в рамках самостійної роботи студентів, 5) здійснення процедури акредитація як зовнішнього керування якістю освіти, 6) інтенсифікація керівництва студентами з боку викладачів, 7) перехід в освітньому процесі від навчання до учіння, 8) орієнтація на придбання студентами компетенцій замість механічного засвоєння знань, 9) перехід на трирічні програми навчання в бакалавріаті (порівн. [211], [214]).

У ході реформування німецької системи вищої освіти виявилося те, що більшість з намічених заходів відповідали духу Болонського процесу. Єдиним винятком і негативним наслідком реформування виявилося значне збільшення

бюрократичного апарата, котре не було передбачено Болонською декларацією. Ця декларація переслідує дві основні цілі: 1) уніфікацію термінів навчання в рамках програм навчання в бакалавріаті і магістратурі, а також 2) орієнтацію професійної підготовки студентів на ринок робочої сили. У програмних документах Болонського процесу мова йде, щоправда, тільки про порівнянність і сумісність дипломів, але не про їхню уніфікацію. У декількох країнах найменування кваліфікацій, відбитих у дипломах, були змінені чи збережені, як це відбулося, наприклад, в Австрійських університетах, де вже традиційно відбувалася диференціація навчання у «бакалавріаті» і «магістратурі».

Конкурентноздатність випускників вишів на ринку робочої сили, друга по важливості ціль Болонського процесу, являє собою ще одну німецьку інновацію. Проте, ця мета була лише побіжно згадана в Болонской декларації 1999-го року, оскільки перед вишами було поставлено завдання випуску фахівців, котрі володіють «діловими якостями». Перша ступінь закінчення вишу, бакалавріат, була позначена як освітньо-кваліфікаційний рівень «релевантний для європейського ринку праці» [47].

У Німеччині це програмне положення знайшло відображення в професійній спрямованості навчальних програм бакалавріата. При зіставленні цього німецького нововведення з архітектурою двохетапної системи навчання в бакалавріаті і магістратурі виявляється певна двозначність: інтернаціоналізація сприймається як підготовка дипломованих фахівців відповідно до «англо-американської» архітектури навчання у вишах. Однак, в англо-американському просторі, котрий по своїй суті є внутрішньо неоднорідним, закінчення бакалавріата вважається професійно-орієнтованим тільки з певним застереженням.

За всім цим стояло щось більш принципове. Болонський процес є в цілому неоднозначним по своїй суті, оскільки його програмні положення допускають різночитання і різні варіанти реформування системи вищої освіти. Це пояснюється компромісним характером самої Болонської декларації. На

думку П. Пастернака, без досягнення компромісної за своїм характером формули Болонського процесу його основна мета, тобто створення єдиного Європейського простору вищої школи, не була б реалізована. Саме така програмна двозначність програмних положень Болнського процесу забезпечила досягнення головної мети, тому що всілякі групи політиків і чиновників із різними інтересами і мотивацією сприйняли Болонський процес як нагальну потребу [323, с. 270].

Болонська освітня реформа, реалізована в Німеччині, характеризується трьома основними цільовими конфліктами і конфліктами реалізації: з одного боку, система вищої освіти повинна бути гнучкою, з іншого боку, мусить забезпечити стандартизацію й уніфікацію. Реалізація освітньої реформи може бути успішною на збалансованості двох логік. З одного боку, необхідно розширити діапазон різних варіацій намічених заходів і зробити структури більш гнучкими. З іншого боку, нові структури повинні забезпечити необхідний рівень якості освіти та її порівнянність. Однак заходи, спрямовані на забезпечення якості освіти за допомогою впровадження стандартизації таять у собі небезпеку того, що замість стимулювання нововведень відбувається їхнє нівелювання.

Як зазначив П. Пастернак, у ході реалізації програмних положень Болонської декларації й інших програмних документів виникає цілий ряд протиріч. По-перше, проглядається протиріччя між диференціацією й уніфікацією змісту навчального матеріалу. Оскільки скорочення терміну навчання є принциповим завданням реформування структури навчання, котре має призвести до стандартизації змісту навчання. Проте така стандартизація у вузьких часових рамках курсу підготовки бакалаврів має запобігти впровадженню шкільних підходів, наприклад, канонізованій передачі знань, котра буде перешкоджати впровадженню інноваційних варіантів навчання, його індивідуального комбінування і диференціювання швидкості засвоєння навчального матеріалу для окремих студентів.

По-друге, експансія вищої освіти суперечить принципу конкурсного

відбору студентів. Якщо ця експансія обмежитися лише рівнем бакалавріата, а вступ до магістратури відбуватиметься шляхом обмеження числа вступників, то це фактично призведе до обмеження освітніх можливостей громадян, хоча Болонський процес ставить завдання їх розширення. У рамках реформування німецької системивищої освіти виникає, таким чином, «схований порядок денний». У рамках концепції Болонського процесу в схованій формі переслідуються діаметрально протилежні цілі.

За даними П. Пастернака, сьогоднішні суперечки і дискусії в галузі освітньої політики Федеративної республіки ведуться між трьома основними течіями: консервативним, орієнтованим на рівність шансів і ринково-ліберальним. Показово те, що позиції політиків у сфері вищої освіти часто підтримуються двома конкуруючими напрямками, котрі обєднуються один з одниим для узгодження своїх позицій по окремих питаннях, використовуючи різні і часто діаметрально різні підходи. Так, наприклад, консерватори і ринкові ліберали мають спільні позиції щодо орієнтації навчання на продуктивність і диференціацію. Одні виходять при цьому з принципу академічної ексклюзивності, інші – з принципу інклюзивності навчання у вишах. Ринкові ліберали і демократи, котрі відстоюють право громадян на рівність шансів угалузі вищої освіти, єдині в думці про те, що сфера вищої освіти повинна бути більш доступної для всіх шарів суспільства. Перші, однак, виходять з міркувань забезпечення вишів достатньою кількістю студентів і відповідно достатнім навантаженням для викладачів, останні, навпроти, виходять із необхідності розширення шансів розвитку для широких соціальних шарів суспільства.

Таким чином, технократичні потреби перших і ціннісні орієнтири інших можуть створити баланс на основі взаємної і навіть не дуже щирої взаємної підтримки. Тим не менш, це призводить до консолідації зусиль із двох протилежних політичних напрямків і дозволяє здійснювати конкретні реформи. Такий зразок зближення різних за характером політичних сил став уперше можливий у період реформування системи вищої освіти ФРН у 1960-х і 70-х рр. через об’єднання зусиль технократів і демократів. У сучасній

Німеччині такий механізм є характерною рисою реалізації політики в багатьох сферах життя суспільства, у тому числі реалізації програмних положень Болонського процесу в Німеччині.

Як було зазначено вище, упровадження поетапних навчальних програм є програмною метою Болонського процесу, досягнення котрої дозволить розширити склад представників усіх шарів німецького суспільства, які прагнуть набути вищої освіти.Це пояснюється двома міркуваннями. По-перше, послідовність проходження етапів навчання може бути організована за принципом інклюзивності, тобто бакалавріат послідовно переходить у магістратуру, пом'якшуючи ризик невдач для студентів. Разом з тим абітурієнт, який походить з родини з невисоким рівнем освіти і внаслідок цього з незначними надіями на досягнення високого рівня своєї успішності, може розраховувати на асортимент освітніх послуг, більш відповідний його рівню, більш простій, аніж навчальні програми, розраховані на п'ятилітню підготовку дипломованого фахівця.

З іншого боку, послідовність етапів навчання може бути також ексклюзивною у випадку проведення вишом конкурсного відбору серед студентів, котрі вступають до магістратури (порівн.[257, с. 4 − 15]). Тут ідея послідовного навчання зв'язана з надією на те, що переважна більшість студентів обмежить своє навчання у виші рівнем бакалавра, а найбільш академічно здібні з них вступатимуть до магістратури.

Результатом структурування навчальних програм і визначення цілей модульного навчання може бути як набуття студентами більшої свободи учіння, так і обмеження цієї свободи. Розширення меж академічної свободи містили в собі неструктуровані навчальні програми магістратури. Ці програми надавали студентам можливість оволодіння достатньо випадковими кваліфікаціями, котрі іноді абсолютно нелогічно доповнюють їх основну кваліфікацію. Таке комбінування досить різних кваліфікацій, котре вдавалося не всім студентам і закінчувалось достроковим відрахуванням із вишу. Якщо структурування навчального процесу розуміється у свою чергу, як обмеження,

то воно також значить утрату свободи.

Це значить наступне: на документи, котрі відбивають зміст Болонського процесу, можна посилатися як з погляду універсального, так і партикулярного розуміння характеру освіти. Суть партикулярного розуміння освіти полягає в тому, що воно розглядає велику частину людей як не здібних та не здатних до набуття академічної освіти. Універсальне розуміння освіти виходить з того, що кожна людина має певні здібності для заняття певним родом діяльності, у тому числі проходити навчанням у виші. В умовах освітньої експансії навчання у вищій школі мусить бути привабливої як для індивідуалістів, так і «неіндивідуалістів», у тому числі для неоднорідного за своїм складом студентського контингенту. Неоднорідність полягає не тільки в диференційованій пізнавальній схильності студентів, але і заснована на різному (професійно-)біографічному тлі одержання життєвого досвіду, сімейному стані, культурному походженні (соціальному чи/і етнічному), віці, а також на індивідуальних очікуваннях і намірах, котрі кожний індивідуум зв'язує з навчанням у вищій школі.

Усупереч поширеному в суспільстві уяввленню студенти в дійсності являють собою значно менш однорідну групу, ніж здається на перший погляд, що цілком зрозуміло. Відчуття такої гетерогенності підсилюється в умовах збільшення числа абітурієнтів, котре призводить до більш інтенсивної внутрішньої диференціації цього контингенту. Така диференціація підвищує життєздатність вишів. На формування культури студентів сильний вплив здійснює галузева культура і тип відвідуваного ними вишу. Так університетські студенти часто мають більш високий рівень загальної освіти і сформовані наукові інтереси. Проте студенти спеціальних вищих навчальних закладів мають, навпроти, більш яскраво виражену практичну і професійну орієнтацію. У гуманітарних і соціальних науках, а також у художніх вищих навчальних закладах поширений тип студентів, котрий сприймає навчання одночасно як подію, котра має освітнє значення, і як соціально детерміновані рамки певного життєвого етапу. У природознавстві й інженерних науках, юриспруденції й

економічних науках переважає скоріше тип прагматично-гнучких студентів, котрі заздалегідь інформовані про вимоги до фахівця на ринку робочої сили.

Традиційно в німецьких університетах були присутні два формально різних варіанти навчання: детально структуровані навчальні програми (природознавство, медицина, інженерні науки, право, а також економічні науки) і слабко структуровані навчальні програми (гуманітарні науки і значне число соціальних наук). Останній тип програм знайшов підтримку серед індивідуалістів.

З освітньою експансією скоротилося число індивідуалістів. Про це можна шкодувати, але з цим фактом необхідно упокоритися. Разом з тим виросли потреби основної маси студентів, не індивідуалістів, у структуруванні процесу навчання і прозорості переліку вимог, котрі висуваються до них. Волдночас студенти-індивідуалісти мають тепер обмежені можливості для саморозвитку, оскільки вузькі рамки згрупованого по модулях навчального матеріалу обмежують можливості саморозвитку потенційних новаторів і авторів творчих походів.

У ході процесу реформування сфери вищої освіти Німеччини всі сторони, котрі беруть участь у ньому (політики федерального і земельного рівня, роботодавці, профспілки, політичні об'єднання всілякої орієнтації) розглядали висунуті ними політично мотивовані пропозиції як потенційно здійсненні. Ця віра політиків і інших учасників реформування системи вищої освіти ФРН в здійсненість реформ і стала запорукою втілення ідей Болонського процесу в Німеччині. На тлі конкуренції політичних пріоритетів вирішення питань у галузі освітньої політики традиційно приймаються дуже важко. Прийняті рішення страждають недостачею передбачуваності їх практичної реалізації в майбутньому, тому імплементація всіх намічених у галузі освітньої політики заходів, як правило, залежить від їхньої прийнятності для різних політичних сил, але з різних, іноді навіть протилежних причин (див. [280]; [133]; [6]).

З одного боку, у процесі реформування системи вищої освіти ФРН майже всі цілі цієї реформи виявилися пріоритетними. З іншого боку,

відбувалася конкурентна боротьба і конфлікти навколо визначення цілей. Ці конфлікти закінчувалися виробленням компромісних формул, без всебічного обговорення суті намічених цілей чи, щонайменше, без відкритого викладу конкретних позицій. Це сприяло тому, що уряди федеральних земель стали надавати підтримку в проведенні освітньої реформи не певним політичним силам, а всім релевантним сторонам, більшості об'єднань, котрі визначають політику в сфері вищої освіти, а також союзам роботодавців і профспілкам. Як сказано вище, такий спосіб ухвалення рішень є типовим для Німеччини в ході здійснення політики в галузі вищої освіти, що не слід сприймати як повчальний докір. Одночасно виявляється те, що певні проблеми реалізації Болонського процесу була закладена вже на етапі концептуалізації процесу реформування.

Проте головна проблема в реалізації програмних положень Болонського процесу полягає не стільки в їхній адаптації до конкретних національних умов, скільки в їхньому фінансовому забезпеченні.

6.1.3. Імплементація положень Болонської декларації у ВНЗ Німеччині

Що стосується надання необхідних ресурсів, то політики розраховували на їхнє одержання в ході економічної діяльності самих вишів шляхом підвищення ефективності їхньої роботи і здійсненню суворого контролю над своїми витратами. Однак ці очікування, на думку видатного сучасного фахівця у галузі проблем освіти Німеччини Пера Пастернака не виправдали себе. П. Пастернак звертає увагу на такі проблеми, котрі виникли перд німецькими вишами на етапі їх реформування:

- по-перше, не вирішена проблема фінансування вишів, котрі продовжують страждати від недофінансування, що змушує їх до економії коштів уже протягом багатьох років;
- по-друге, основні носії процесів підвищення продуктивності, викладачі вищої школи, зіштовхнулися зі зростаючими вимогами до

якості їхньої роботи і розширенням переліку виконуваних ними функцій. Ідеться про проведення досліджень, викладання, участь в академічному самоврядуванні, роботі в мережному менеджменті, пошук додаткових фінансових джерел для здійснення дослідницької роботи, налагодження контактів з представникми бізнесу, керівництвом вищої школи, керування підлеглими. Крім того, викладачі вишів повинні бути медійно грамотними, вільно корстуватись зі старими і новими засобами комунікації, виявляти когнітивне новаторство, бути успішними PR-менеджерами і цивільними активістами. Усі ці функції і вимоги до професорсько-викладацького складу, на думку П. Пастернака, звужують можливості виконання додаткових завдань;

- по-третє, німецькі виші часто виявляють у справі реалізації реформ зайвий перфекционализм, що виявляється в проведенні «рівнобіжних акцій» [326, с. 25]. Ці акції здійснюються в тих сферах, котрі уже вичерпали свій реформаторський потенціал чи вимагають додаткових фінансових витрат.

Через ці негаразди співробітники вишів, котрі раніше принципово підтримували курс на реформування вищої школи в дусі Болонського процесу, або ставився до них скетично, вимушені були займатися пошуком шляхів мінімізації витрат. Хід реалізації перетворень, основним девізом котрих були акредитація і керування успішністю студентів, призвів до подальшої бюрократизації вишів і до консолідації прихильників і супротивників реформ, які об’єднались для обструкції реформ.

Застосовувані ними прийоми були винайдені і випробувані давно: спочатку здійснювалася затримка в прийнятті рішень, а потім формальне виконання отриманих іззовні вимог без проникнення в їхній зміст. На тлі невирішеної проблеми недофінансування вишів таке ставлення до реформування було абсолютно раціональним, оскільки воно захистило вищу школу від надлишкової перенапруги сил і саморуйнування. Організаційна

автономія вишів і когнітивні здібності вчених виявилися ідеальними передумовами для того, щоб піддавати обструкції все те, що сприймалося в академічних колах як несправедлива чи помилкова вимога. Як відомо, основна професійна якість учених полягає в умінні застосовувати аргументовану критику. Тому вони, як ніяка інша професійна група, мають здатність піддавати обструкції нереальні вимоги, указівки, інструкції тощо.

У міру того як відбувається аргументована критика рішень, заходів тощо, інша сторона змушена, так чи інакше, брати участь у дискусії. Доти поки відбувається дискусія, ніхто не займається імплементацією прийнятих вищими інстанціями одіозних рішень чи займається цією справою не так інтенсивно. Таки чином відбувається прихований саботаж рішень. У деяких випадках ця тактика викликає в керівництва вишами задоволення тим, що вони зробили зі своєї сторони усе від них залежне для виконання вимого вищих інстанцій (див. [405, с. 38]).

Відповіддю на застосування цих тактик з'явилися вихідні ззовні вказівки, сформульовані Конференцією міністрів освіти. Це були політичні рішення, котрі набули юридичної чинності шляхом їх імплементації в земельне законодавство (див. [256], [257]). З іншого боку, ці рішення містили певні застереження, зміст котрих означав відмову міністерств освіти в наданні вишам додаткових котштів, необхідних для проведення намічених реформ. Матеріальне заохочення за успіхи в реформуванні передбачалося в обмеженому обсязі, але в певних випадках призвело до досягнення кращих результатів у деяких вишах. Так, наприклад, у ході реформування дипломи випускників вищих спеціальних навчальних закладів були прирівняні до дипломів випускників університетів.

Німецька реформа в дусі Болонского процесу була фактично інтервенцією в справи вишів за допомогою інструкцій, що не сприяло їх стимулюванню до проведення реформ. Вона використовувала характерні риси німецької академічної культури і полягала в збереженні репутації вишів в опорі на найбільш авторитетних представників певної вишівської спеціальності,

котрі брали участь у процесі складання навчальних програм. Процес реформування ускладнювався незначною зацікавленістю фахівців у складанні модулів, недостачею часу чи недостатньою зацікавленістю в рішенні питань організації навчання тощо.

На цьому тлі результати процесу реформування не є несподівані і тому заслужили критику по цілому ряді позицій. Болонський процес викликав надлишкове робоче навантаження викладачів. Акредитація підсилила бюрократизацію, витрати на котру значно перевершили можливі витрати на завчасну державну акредитацію спеціальностей. Це загострило ситуацію в галузі реформування ще через те, що очікуване підвищення якості освіти, незважаючи на процес акредитації, котрий дорого коштує, не відбулося, а недоліки в роботі акредитаційних агентств і невисока якість самих процедур акредитації змусили виші ігнорувати їх.

У деяких університетах навчальний матеріал, передбачений навчальними програмами підготовки дипломованих фахівців і розрахованих на 9-семестровий курс навчання, був урізаний до 6-семестрового курсу навчання в бакалавріаті, що призвело до перевантаженості студентів навчальною роботою і викликало в них почуття розчарування. Такі скорочені навчальні програми бакалавріата автоматично призвели зниження рівня кваліфікації випускників. Отриманий ними диплом сертифікував більш низький рівень професійної підготовки, ніж той, котрий був передбачений у попередніх бакалавріатові навчальних програмах. Так, наприклад, ці навчальні програми не передбачали проходження студентами семестрової практики чи їхнього навчання в закордонних вишах. У цьому зв'язку виникає небезпека свідомого зниження середнього рівня академічної освіти в рамках бакалавриата.

Крім того, студенти опинились позбавленими можливості навчання у виші за своїм індивідуальним планом навчання, котрий враховує їхні індивідуальної освітні потреби й освітні пріоритети.

Автори довідників по модуляризації навчального матеріалу явно перестаралися в пристосуванні своїх планів модуляризації до німецьких умов

академічної освіти, хоча їм удалося схематично і дуже докладно викласти у своїх матеріалах можливості досягнення всіх можливих цілей навчання. У дійсності ж навчальні програми, котрі припускають досягнення від 500 до 800 навчальних цілей (порівн. [244, с. 76]), викликають сумнів щодо реалістичності їх досягнення. Зрозуміло, цей факт є проявом не тільки пристосовництва окремих чиновників і виконавців планів втілення ідей Болонського процесу, але і проявом недостатнього рівня компетентності викладачів, тому що вибір цілей навчального процесу припускає пріоритетність окремих цілей і ігнорування інших, другорядних. Той, хто визначає 800 цілей навчання для програми підготовки бакалавра, заощаджує на своєму часі для здійснення їх осмисленого відбору і перелічує всі ті, котрі йому відомі.

Вимога про формування конкурентноздатності випускників вишів на ринку праці призводить до того, що програми навчання в бакалавріаті мають надлишкову орієнтацію на професію. Замість одержання загальної освіти пріоритетом для бакалаврів має стати набуття придбання професійної кваліфікації, котра котується на ринку праці.

Крім того, постулат про професійну придатність бакалавра в рамках окремих програм навчання, котрі припускають ранню спеціалізацію навчання, наприклад, у галузі медицини, юриспруденції, інженерних наук, педагогіки і теології, створює для студентів нездоланні бар'єри. Проголошена мета, котра полягає в створенні умов для підвищення міжнародної мобільності студентів за допомогою поетапного навчання у виші, упровадження кредитно-модульної системи не була досягнута. Обіцяне полегшення міжрегіонального і міжнародного визнання успішності студентів не відбулося. Заходи, спрямовані на забезпечення міжнародної порівнянності дипломів і оцінок, призвели до розробки навчальних програм, котрі не підлягають зіставленню навіть на міжрегіональному рівні.

Стислість навчальних програм і неможливість опрацювання навчального матеріалу певних модулів в окремо узятому семестрі пояснюється тим, що не було враховано значне число студентів, котрі працюють у вільний від навчання

час. Соціальні наслідки реформи також не були враховані в достатній мері. Наслідки заходів, ужитих під тиском зовнішніх обставин в умовах недостачі фінансових ресурсів, можна резюмувати в такий спосіб: виші і їхні структурні підрозділи здійснили заплановані реформи формально, упровадивши систему двоступінчастого поетапного навчання, модуляризацію, накопичувальну систему балів, акредитацію, довідки про успішність. Але в ці старі форми був утиснутий старий зміст [324, с. 62]. Проте, як зазначив П. Пастернак, при всій аналітичній суворості (без урахування реальних вимог і потреб студентів) можна зробити такий висновок: через недолік поетапного планування процесу реформування його можна визнати успішним.

6.1.4 Нові освітньо-кваліфікаційні рівні випускників ВНЗ в оцінках підприємців

За даними М. Ребург, на сьогоднішній момент лише незначна частина студентів, котрі вступили до вишів, здійснює своє навчання на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях. На тлі цієї ситуації виникає питання про оптимальне проведення структурних реформ у сфері вищої освіти. Підчас реформування, на думку М. Ребург, необхідно ураховувати оцінку успішності цих реформ з боку роботодавців, оскільки вони зв'язують певні очікування з навчанням своїх майбутніх співробітників. Під час дискусій, котрі проводяться з питань реформування вищої школи щодо впровадження програм підготовки бакалавра і магістра, усе частіше дунає питання про доцільність переходу на таку багаторівневу систему, оскільки роботодавці сприймають нові академічні ступені з певною мірою скепсису. У зв'язку з цим необхідно вивчити акцептацію випускників вишів, котрі одержали академічні ступені бакалавра чи магістра, на ринку праці.

Наприклад, Майке Ребург [339] аналізує в своєму дослідженні актуальні данні про «акцетпацію академічних звань «бакалавр» і «магістр» на ринку праці», а також наводить дані власних досліджень. Науковець здійснла

опитування співробітників відділу по роботі з персоналом чотирьох німецьких концернів. Ці співробітники, а також викладачі і студенти певних вищів відповіли на запитання про їхнє ставлення до реформи вищої школи Німеччини, до ходу і результатів реформ. Надалі найбільш важливі результати досліджень були узагальнені.

М. Ребург зробила висновок, що, незважаючи на те, що з моменту завершення першого етапу реформ пройшло майже десятиліття, виші ФРН знаходяться на початковій стадії реформ. Роботодавці тільки почали усвідомлювати зміни в німецькій системі вищої освіти та їх можливі наслідки й дотепер дуже слабко проінформовані про цілі, зміст і попередні результати реформ. У той час коли великі підприємства вже займаються вивченням нововведень у німецьких вишах, дрібні і середні підприємства не квапляться займатися цією проблемою, виходячи з того, що поняття «бакалавр» і «магістр» тільки тоді стануть для них актуальні, коли перші випускники з новими дипломами подаватимуть заяви про прийом на роботу. У даному випадку ідеться про декілька років, оскільки самі студенти займають на даному перехідному етапі вичікувальну позицію, тим більше що у вишах ФРН ще існує можливість закінчення навчання у виші з традиційним дипломом.

Підприємці розраховують на те, що випускники вишів одержать ґрунтовні теоретичні знання за фахом, володіння методиками, уміннями практичного застосування цих знань практичним досвідом роботи, а також аналітичними і соціальними компетенціями. Усі ці вимоги звучать цілком обґрунтовано, однак їхня особлива акцентуація представниками підприємницьких кіл свідчить про недоліки існуючої системи підготовки фахівців. Нові спеціальності не стали, як констатує М. Ребург, інструментом подолання існуючих проблем, хоча і стимулюють проведення необхідних дискусій.

Підприємства не дуже сподіваються на те, що бакалаври опановують навички дослідницької роботи і глибоких професійних знань. Навчання студентів за кордоном сприймається підприємцями позитивно як можливість

подальшого формування особистості студента, але не розглядається як щось обов'язкове. У зв'язку зі скороченням терміну навчання в рамках нових навчальних програм перевага має проходження практики. До магістрів пред'являються в більшості випадків ті ж вимоги, що і до випускників вишів, котрі одержали диплом спеціаліста чи магістра старого зразка. Представники бізнесу, котрі брали участь в опитуванні, ще не мали досвіду спілкування з випускниками бакалавріата і тому відповідали на поставлені питання на основі свого власного досвіду.

Принцип навчання в бакалавріаті оцінюється в більшості випадків позитивно. Наукова й одночасно орієнтована на професію кваліфікація студентів, придбана ними протягом шести чи семи семестрів, вважається прийнятною за умови, якщо б традиційні програми навчання не були механічно скорочені, але був би перероблений їх зміст.

Принциповій критиці з боку фахівців, котрі викладають навчальні дисципліни, піддалася модель укороченого початкового курсу навчання. Діапазон цієї критики є досить широким: від відкритої критики – до повного відкидання ідеї. У галузі тих навчальних програм, котрі завершуються державним, церковним чи художньо-естетичним іспитом, представники цих спеціальностей відкрито відкидають реформу структури вищої освіти чи виступають за збереження традиційних циклів навчання. Однак у колах викладачів природознавства й інженерних наук усе частіше можна спостерігати їхню активну реформаторську діяльність, спрямовану на зміну набору своїх спеціальностей відповідно до нових освітньо-кваліфікаційних рівнів. Але при цьому вони убачають в одержанні диплома магістра кінцеву мету освіти, а в дипломі бакалавра – тільки проміжну мету. Представники спеціальних вищих навчальних закладів не критикують реформи в принципі, але їхня критика стосується скорочення термінів практичного навчання.

Результати емпіричних досліджень, отриманих М. Ребург, показують, що в залежності від кола завдань і роду діяльності, з одного боку, існує потреба у фахівцях, що закінчили своє навчання у виші в короткий термін і продовжують

своє навчання на підприємстві. У цьому випадку бакалаври відповідають основним вимогам підприємців. З іншого боку, існують сфери діяльності, у котрих необхідна всеосяжна академічна кваліфікація. Тут перевага віддається випускникам з дипломом спеціаліста чи магістра.

За даними М. Ребург, підприємства сприймають ступінь бакалавра як один з варіантів способу закінчення вишу, але не ототожнюють його з закінченням професійного навчання. Поле діяльності бакалаврів на відміну від фахівців із традиційним дипломом підприємці убачають у сфері діловодства і виконання доручень і меншою мірою в сфері розробок чи досліджень. Випускникам бакалавріата навряд чи будуть доручені на початковому етапі їхньої діяльності завдання, повязані з керуванням групою співробітників чи певним проектом. Початкова зарплата буде встановлена на рівні більш низькому, чим зарплата фахівців. Причому для розподілу співробітників по категоріях ще залишається не з'ясованнм питання про тип навчального закладу. Але таке розуміння характерне лише для представників великих підприємств, на котрих для випускників вишів передбачені принципово різні тарифні сітки і можливості кар'єрного росту.

Для малих підприємств факт закінчення навчання у виші вже сам по собі є вирішальним критерієм для початку кар'єри. Більшість представників німецьких підприємств сприймає диплом магістра адекватним традиційному диплому, хоча ступінь магістра в німецькій системі вищї освіти так само нова, як і ступінь бакалавра. Відповідно до цього критерії для визначення можливостей кар'єрного росту, розмірів окладу при вступі випускника магістратури на запропоновану посаду відповідають критеріям, котрі пред’являються до фахівців. В емпіричних дослідженнях, проведених на малих підприємствах, бакалавріат користується найбільшою пополярністю. Рівноцінність ступеня магістра і традиційного диплома фахівця визнається вишівськими вченими.

М. Ребург зазначила, що поза увагою залишаються ті нові можливості, котрі пропонує новий академічний ступінь: він може бути логічно прив'язаний

до навчання в бакалавріаті, так що довгострокова програма навчання в цілому фактично буде відповідати традиційному довгостроковому навчанню в університеті. Вона може самостійно сприяти заглибленому зануренню в спеціальність, у міждисциплінарні зв'язки і подальше підвищення кваліфікації. Тенденції у формуванні набору спеціальностей детально прослідкуються великими підприємствами, тому що саме тут відкриваються нові шляхи для підвищення кваліфікації співробітників.

В даний час різноманіття нових спеціальностей створює у роботодавців двояке враження: з одного боку, воно удається їм раціональним і актуаальним, проте, з іншого боку, це ріхноманіття збиває їх з пантилику через те, що до бакалаврських і магістерських програм застосовуються різні критерії систематизації і відсутня єдиної систематизована зведена таблиця спеціальностей, котрі пропонуються вишами.

Представники бізнесу, котрі брали участь у спеціальному опитуванні, здійсненому М. Ребург, обрисували найближчі перспективи розвитку ринку освітніх послуг. На цьому ринку, де існує широка пропозиція цих послуг, взаємодіють представники вишів, студенти, випускники, працівники, службовці, а також роботодавці. У майбутньому М. Ребург прогнозує посилення конкуренціїї між підприємтсвами, агенціями і державними установами в боротьбі за розуми і фінанси. У цій боротьбі вони будуть змушені усе інтенсивніше займатися питаннями профілювання вишів і підвищення якості вищої освіти.

На питання про те, чи збережуть німецькі університети і спеціалізовані вищі навчальні заклади свої позиції, М. Ребург не отримала однозначну відповідь. З одного боку, можливим варіантом розвитку подій може стати уподібнення профілювання вишів і подальше розчинення двох традиційних типів вишів (університетів і спеціалізованих вищих начальних закладів). З іншого боку, не виключається можливість того, що у перспективі ці процеси призведуть до більш чіткого профілювання університетів і спеціалізованих вищих навчальних закладів. Виші і роботодавці, як відзначили експерти

(представники ділових кіл), змушені будуть працювати більш відповідально: виші нестимуть значну відповідальність за консультування й опікування своїх студентів, а підприємства – за підвищення кваліфікації своїх співробітників.

6.1.5. Розвиток законодавчої бази реформ у сфері вищої освіти Німеччини

6.1.5.1 Зміна системи управління ВНЗ

Реформування вищої школи в рамках «Болонського процесу» припускає корінну зміну процедури і системи прийняття управлінських рішень на рівні вишів. Це стосується різних рівнів керування вищою школою. Відповідно до Основного закону ФРН федерація і федеральні землі розділяють свої повноваження в сфері системи вищої освіти. При цьому федерація відповідно до статті 72, абзацу 2 Основного закону ФРН має право законодавчої ініціативи «тоді і тільки тоді, коли завдання створення рівноцінних умов життя на території всієї федерації чи збереження правової й економічної єдності в інтересах усієї держави потребує прийняття певного федерального закону» [140].

У спеціальних випадках федерація згідно зі ст. 75, абз. 1 Основного закону ФРН має право видання рамкових інструкцій для законодавства федеральних земель, зокрема це стосується загальних принципів функціонування й організації системи. Ці принципи викладені в Рамковому законі про принципи діяльності вищої школи. Цей закон може набрати сили тільки після затвердження закону про внесення змін у Рамковий закон про загальні принципи діяльності вищої школи чи інших законів.

В даний час рамковий закон про принципи діяльності системи вищої школи діє в редакції від 27 грудня 2004 року з урахуванням змін внесених сьомим законом про внесення змін у рамковий закон про принципи діяльності системи вищої школи від 28 серпня 2004.

Відповідальність за подальшу організацію системи вищої освіти ФРН згідно з §2 абз. 9 Рамкового закону про принципи діяльності системи вищої освіти несуть федеральні землі: «Згідно з §1, пропозицією 1 різна постановка завдань у різних типах вищої школи і завдання окремих вищих шкіл визначаються федеральною землею» [209, с. 3]. Уряди федеральних земель видають свої земельні закони про діяльність системи вищої освіти чи вносять у ці закони зміни на основі Рамкового закону про принципи діяльності системи вищої освіти. Для цього їм надається термін у три роки, починаючи з моменту вступу в силу відповідного закону про внесення змін у чинне законодавство.

Тривалий час у законі, котрий містить загальні положення про принципи діяльності вищої школи, були закріплені ряд положень, котрі регулювали організацію і керування системою вищої освіти ФРН. У 1998 році у зв'язку з набуттям чинності 4-го доповнення в Рамковий закон про принципи діяльності системи вищої освіти велика частина цих положень утратила свою силу. Тому відповідальність за організацію діяльності вищої школи несуть більшою мірою федеральні землі [68].

Під час дебатів про так звану реформу федералізацію ішлося про розподіл повноважень між федерацією і федеральними землями. З осені 2003 року представники політичних партій у спеціально організованій для цих цілей комісії намагалися досягти компромісу щодо питання про розподіл повноважень. Несумісність позицій представників політичних партій у цій галузі призвели, у кінцевому рахунку, до того, що в грудні 2004 року було оголошено про невдачу переговорів між політичними силами. Здавалося, що тема реформування федеративних стосунків у державі була знята з порядку денного. Однак у ході коаліційних переговорів, котрі були відновлені після чергових виборів у бундестаг, тема розподілу повноважень була внесена до порядку денного політичних дебатів. 7-го листопада 2005 року представники ХДС/ХСС і СДПН домовилися в рамках спільної робочої групи про реформу федеральних повноважень, а через 2 дні вони отримали згоду на реалізацію цих планів з боку Вільно-демократичної партії.

Результат, досягнутий робочою групою з питань реформування федеральної системи повноважень, став частиною коаліційного договору між ХДС/ХСС і СДПН, котрий був опублікований 11-го листопада 2005 року. (Див. [67]). Текст договору містить інформацію про значне розширення компетенцій федеральних земель у галузі вищої освіти. Компетенції федеральних органів влади відтепер поширювалися тільки на питання регулювання процедури вступу до вишів і на питання організації державних іспитів; всі інші повноваження, у тому числі питання будівництва вищої школи, були передані федеральним землям.

Крім того, стаття 72 абзац 3 Основного закону одержала нову редакцію. Закріплене в ній положення про розбіжність з чинним законодавством повинне дозволити федеральним землям приймати власні рішення навіть у сфері повноважень федеральних органів, про які було згадано вище. Цей законотворчій процес завершився в 2006 році після того, як були зібрані необхідні для внесення змін в Основний закон дві третини голосів як у Бундестазі, так і у федеральній раді. З рядів СДПН і інших політичних партій, а також з боку Конференції ректорів вищих навчальних закладів, Німецької наукової ради, а також профспілки працівників сфери виховання і науки пролунала гостра критика подальшого реформування стосунків між землями і федерацією у освітній галузі. Ця критика стосувалась, перш за все, способу розділення фінансової відповідальності між федерацією і землями.

Питання відповідальності федерації і земель стосується багатьох самих різних галузей народної освіти, а дискусія, котра супроводжує процес реформування, відбиває новий погляд на завдання і функції вишів Німеччини. Для розуміння суті дискусій, котра триває, необхідно зупинитися на планованих реформах в окремих галузях і процесах, котрі відбувалися там останнім часом.

6.1.5.2 Законодавчі зміни в сфері фінансування німецьких ВНЗ

У сфері державного фінансування вищої школи і її керування за минулі п'ятнадцять років відбулися глибокі зміни, котрі позначились на застосуванні підходів і методів менеджменту комерційних структур. Їхня суть полягає в тому, що відповідальність за надання державних коштів перекладені з пліч федеральних органів на плечі федеральних земель. Надання коштів вишам визначається не стільки їхніми потребами, скільки показниками досягнутих ними результатів. Розподіл коштів усередині вишів більше не відбувається шляхом подвійної бухгалтерії і відповідно до переліку бухгалтерських статей, а здійснюється в більш вільному режимі з використанням методів комерційного бухгалтерського обліку. З наданням більшої відповідальності федеральним землям і вишам у 90-і роки вони отримали не тільки більшу свободу в прийнятті рішень і способів їхнього здійснення, але і свободу застосування наданих їм коштів в умовах жорсткої конкуренції з іншими вишами і землями.

Для того, щоб в умовах жорсткої конкуренції за відносно незначні кошти створити додаткові стимули для вишів, а також підвищити ефективність використання цих коштів, уряди федеральних земель почали укладати зі своїми вишами договори, у котрих були зафіксовані загальні цілі і відбиті показники ефективності і фінансові гарантії.

Уряди земель Баден-Вюртемберг і Нижня Саксонія, а також сенат м. Берлін були першими, котрі уклали договори зі своїми вишами. (Див. [260]) Тим часом у майже усіх федеральних землях існують певні домовленості, але під іншими назвами, із позначенням інших договірних термінів і діапазонів дії. У деяких випадках договори у певних федеральних землях укладаються з усіма вишами чи одночасно з певним числом вишів. Іноді угоди з вишами містить положення по всіх статтях їх фінансування, матеріального забезпечення , в інших випадках основний акцент зроблений на певну сферу фінансування.

Відповідно до цього для договору використовуються різні найменування, наприклад, «солідарний пакт», «пакт про якість», «інноваційний пакт», «договір», «угода», «цільова угода», «рамкова угода» тощо. Принципово розрізняються три види угод: під «пактом» розуміють договір, розрахований

на кілька років і узгоджений одночасно між земельним урядом і усіма вишами землі. Він містить загальні положення по загальні умови фінансування і матеріального запеспечення вишів, частково також положення про цілі процесу навчання і специфічні домовленості між вишами. Ця форма договору існує з 1997 року в землі Баден Вюртемберг і Нижня Саксонія, останнім часом також у землях Баварія, Бремен, Гессен, Північний Рейн-Вестфалія, Саксонія і Тюрінгія.

Під «договором вищої школи у вигляді цільової угоди» розуміють договір, котрий укладається між федеральною землею й окремими вишами. Цей договір містить положення про загальні умови фінансування і матеріального забезпечення і, поряд з цим, характерні для системи вищої освіти положення. Ця форма договору використовується в Берліні і має найменування «договір вищої школи», а також «цільова угода» у землях Гамбург, Шлезвіг-Гольштейн, Нижня Саксонія і Саксонія-Ангальт.

Нарешті, «чистою цільовою угодою» вважається договір, укладений між федеральною землею й окремим вишом. На відміну від вищезгаданих форм договору, вона містить положення про певні стратегічні цілі, а також про фінансування в залежності від ефективності роботи, але не про загальне фінансування. Чисті цільові угоди часто укладаються як додаток до пактів чи як договори з вишами. Договори цієї форми використовуються в землях Баден-Вюртемберг, Бремен, Гессен, Північний Рейн-Вестфалия і Тюрінгія.

Перелік спеціальних форм договірних угод федеральних земель відбитий у відповідному земельному законі про вищу школу. Сама угода є самостійним документом, котрий на відміну від положень закону не є публічно доступним. З глобального бюджету ФРН кожному вишу держава надає загальну суму фінансування, котрою виші розпоряджаються самостійно. Відповідальність за використання державних коштів, таким чином, покладається тільки на виші. Державні органи влади більше не контролюють окремі фінансові рішення посадових осіб, а зацікавлені в досягненні гарних результатів і підвищенні рівня ефективності у використанні загального бюджету вищої школи ФРН.

Виш мусить самостійно приймати рішення про використання отриманих від держави коштів, визначати, наскільки оптимально він використовує персонал і матеріальні ресурси. Основне завдання фінансування вищої школи полягає меншою мірою в докладному споживчому плануванні потреб і більшою мірою в обліку ефективності і результатах роботи. Перший глобальний бюджет був застосований на початку 90-х років; сьогодні у всіх землях існує нова модель фінансування, щоправда, з різним рівнем ефективності і з різним способом закріпленості в законах [111].

Сама ідея глобальних бюджетів тісно зв'язана з принципом розподілу кошів за результатами роботи. Ця інновація заснована на тенденціях розвитку вишів у першій половині 90-х років. Конференція міністрів освіти і релігії висунула в 1994 році «11 тез про зміцнення фінансової автономії вишів» і прийняла в 1996 році рішення про «диференціацію розподілу коштів у галузі вищої школи» [68]. При цьому на початку мова йшла про нові шляхи розміщення фінансових засобів у ВНЗ; тема орієнтації виділення засобів за результатами роботи була окремою темою дебатів. Сьогодні обидва аспекти обговорюються, як правило, разом [125].

Четверта новела закону про внесення змін у Рамковий закон про вищу освіту змінила §5 цього закону. Відповідно до цього параграфа державне фінансування вишів орієнтується на результати в дослідницькій роботі, викладанні і підготовці молодого покоління вчених.

Таким чином, фінансова автономія вишів проявляється в тому, що виші мусять брати участь у змаганні за незначні за обсягом ресурси, але досягати оптимальних результатів, спираючи на надані їм кошти. Тому більшість федеральних земель упровадило правове регулювання процедури виділення коштів вишам у залежності від результативності їхньої роботи. У більшості випадків були розпочаті спроби упровадження певних фінансових моделей. Нова система розподілу не обов'язково прив'язана до договірних зобов'язань між землею і федерацією, але теоретично може бути використана як єдиний інструмент обліку коштів [260]. Нові положення про виділення кошів вишам

у багатьох федеральних землях є складовою частиною договорів між урядами земель і вишами.

При зіставленні земельних моделей фінансування вишів виявляються значні розходження між ними. Це стосується в першу чергу долі фінансування, орієнтованого на результативність роботи вишів, від загальної суми фінансування. Ця доля також помітно відрізняється в залежності від землі: у діапазоні від рівня, що ледь перевищує 0% у баварській системі спеціальних вищих навчальних закладів, до 100%, наприклад, у землях Бранденбург і Гессен [279].

Крім того, відсутнє єдине позначення нової форми фінансування. Її називають «орієнтованою на результативність», «такою, котра враховує успішність» чи «орієнтованою на виеонання певних завдань» тощо [68], [125]. Застосування індикаторів результативності передбачено у всіх моделях, у незалежності від найменування моделі, і є основою для виділення коштів у залежності від результативності роботи вишів. При цьому існує різна кількість і тип використовуваних індикаторів.

В основному розрізняють дві групи моделей керування і застосовування ними індикатори якості [279]. Модель керування вишами через виділення коштів з орієнтацією на попит застосовує критерії попиту на освітні послуги і на дослідницькі роботи, наприклад, виходячи з кількості студентів чи суми залучених вишами спонсорських засобів. Використання індикаторів попиту повинне показати, що виші беруть участь у змаганні за отримання коштів і готові провести оцінювання пропонованих ними послуг. У трьох землях (Рейнланд-Пфальц, Гессен і Бранденбург) індикатори попиту відіграють важливу роль: бюджет вишів виміряється наполовину за індикатором попиту, а саме за числом студентів в основний період навчання.

У керуванні через виділення коштів, орієнтованому на вихідні показники, використовуються показники успішності, наприклад, кількість випускників вишу. Використання цих індикаторів повинне показати, що виші витрачають надані їм кошти доцільно, а «якості їх продукції» (у

підприємницькому сенсі слова) приділяється належна увага. Функціонування моделей і використання індикаторів успішності в різних землях відбуваються по-різному: індикатори успішності відіграють важливу роль в орієнтованому на результативність роботи вишів розподілі коштів, аніж індикатори попиту. В жодній федеральній землі доля індикаторів виділення бюджетних коштів за чисельністю випускників не перевищує більш 10% [279].

Дебати про орієнтоване на ефективність роботи фінансування в системі вищої освіти не повинні утратити свою актуальність і в майбутньому. З однієї сторони, виникають сумніву в тому, чи буде в Німеччині продовжувати існувати єдине регулювання тарифів після виходу Тарифного співтовариства німецьких земель із процесу реформування, тим більше що деякі землі йдуть уже своїм особливим шляхом. З іншого боку, рішення конституційного суду, у котрому була визнана неприпустима заборона земельних органів влади стягувати зі студентів плату за навчання на першому етапі їхнього навчання у вишах, незважаючи на позицію федеральних органів, стане предметом подальшої дискусії про фінансові виплати і взаємність виконання зобов'язань у рамках федеральної системи вищої освіти [68].

6.1.6 Завершення розпочатого будівництва і будівництво нових ВНЗ у ФРН

Основний закон ФРН (ст.91, абз.1) [140] визначають завдання розвитку системи вишів. Ідеться про завершення будівництва і будівництво нових вишів, у тому числі вишівських клінік, як про спільне завдання федерації і земель. Закон про виділення коштів на будівництво ВНЗ передбачає, що федерація і землі щороку розробляють рамковий план будівництва вишів на період фінансового планування. Федеральний уряд за участю міністрів освіти і фінансів, а також представників земельних урядів формують для цієї мети комітет із планування. У випадку утвердження цим комітетом певної програми намірів ця програма повинна бути також затверджена урядами всіх земель.

Спочатку рамкові плани подаються для експертної оцінки в Наукову раду, а потім – на розгляд федеральному уряду і земельним урядам. Відповідальність за реалізацію планів, викладених у рамковому плані, несуть федеральні землі. Федерація фінансує 50% усіх витрат, котрі несе окрема федеральна земля [352, с.31]].

В галузі будівництва вишів у даний момент відбуваються дискусії про перерозподіл повноважень між федерацією і федеральними землями. Так, наприклад, під час дебатів про реформування федерального устрою Німеччини мова йшла про визначення розміру витрат, поза межою котрих зберігається рівновелика участь федерації і земель, але в межах котрої витрати несе сама земля. Федерація і землі поки не можуть прийти до консенсусу по граничній величині.

6.1.7. Ідеї реформування системи надання фінансової допомоги студентам

Ще одним важливим фінансовим питанням будівництва системи вищої освіти ФРН є питання студентських стипендій. У Німеччині надання фінансової підтримки молодим людям, котрі набули середньої освіти не в процесі навчання на підприємстві, регулюється федеральним законом про надання фінансової підтримки студентам. Право законодавчої ініціативи для прийняття закону про надання фінансової підтримки студентам належить федерації. Студенти, що подали заяву про одержання виплат, передбачених цим законом, повинні бути громадянами ФРН, а їхній вік до початку навчання у виші не повинний перевищувати 30 років.

Надання фінансової допомоги студентам залежить від матеріального стану сімї: фінансова допомога нараховується в залежності від власних доходів студента, а також доходів подавця клопотання, доходів чоловіка (жінки) і батьків. Розмір наданої фінансової допомоги складається на 50% з надбавки, котру не потрібно відшкодовувати державі, і на 50% з позики, котру випускник

вишу мусить сплачувати на заздалегідь погоджених умовах. Максимальна сума, котра виплачується студенту щомісяця, складає 585 євро.

У зв'язку з дебатами про введення плати за навчання велися дискусії про реформування процедури надання студентам фінансової допомоги. При цьому ішлося про умови одержання фінансової допомоги студентами, про максимальний розмір щомісячної стипендії, а також про структуру розміру стипендії. У грудні 2004 року набрав сили 21-й закон про надання студентам фінансової допомоги, у зв'язку з чим була змінена процедура нарахування. Розміри стипендії змінені не були. У Німеччині переважає державна фінансова підтримка студентів, котра враховує кількість вишів і кількість зарахованих студентів. Так згідно з даними, наведеним у довіднику німецьких ВНЗ, із загального числа німецьких вишів, котра складає 334, 54 виші, тобто їх 6-а частина, визначені як «приватні ВНЗ». У цих вишах навчається близько 40 000 студентів, що відповідає 2% усіх студентів німецьких ВНЗ [212].

6.1.8. Маркетизація діяльності німецьких ВНЗ

Як зазначено вище, державні виші останнім часом повинні значною мірою мислити категоріями економіки й організації виробництва. У зв'язку з обмеженістю фінансових можливостей держави й одночасно підвищенням інтенсивності конкурентної боротьби вони займалися пошуком можливостей залучати в цю сферу поряд з державними коштами також приватні пожертвування. Використання приватних джерел фінансування мусить стимулювати зв'язок вишів із приватним сектором економіки і тим самим з ринком робочої сили. Фінансові пожертвування вишам з боку приватних осіб чи підприємств, а також кооперація між наукою і вільною економікою вже давно має місце в німецьких вишах. Новими у цій сфері є інтенсивність і, принаймні, форми цього співробітництва.

До традиційних форм відносяться серед іншого пожертвування, тобто фінансові уливання приватних осіб і підприємств, котрі не розраховують на

повернення виділених ними грошей, і спонсорську допомога. В другому випадку мова йде про виплати і зустрічне виконання, котре повинне сприяти кращому позиціонуванню спонсора на ринку [331]. Кошти, надані третіми особами, виконання наукових досліджень за договорами відноситься до галузі традиційного недержавного фінансування. При цьому замовник надає на договірній основі фінансові кошти і зобовязовує наукову установу надавати в розпорядження замовника отримані наукові дані.

Державно-приватне партнерство (Public-Private Partnership) являє собою довгострокове співробітництво між державним науковим закладом і приватним підприємством. Воно може бути юридично оформлено, наприклад, у формі нового підприємства і наділено правом одержання прибутку [431]. Обидві сторони надають ресурси і використовують їх у певних цілях, розділяючи між собою, у тому числі, і можливі ризики. У дискусії про нові форми приватного фінансування вишів, у тому числі в рамках партнерства державних і приватних установ, часто вказують на імовірність того, що орієнтація цієї кооперації на одержання прибутку завдасть шкоди якості і благодійним цілям досліджень.

На думку критиків, у галузі природних і інженерних наук прибуток одержують ті галузі знання, котрі вже мають міцні контакти з приватним сектором економіки і мають у своєму розпорядженні значні кошти, котрі надходять від третіх осіб.

З тих пір як у 1976 році Рамковий закон про систему вищої освіти набрав сили, питання про плату за навчання в державних вишах не було відбито у законодавстві Німеччини. Але необхідність у цьому підсилилася в зв'язку з тенденціями в розвитку вищої освіти. З одного боку, відбувалося становлення масових університетів, з іншого боку, усе більше давала про себе знати спеціалізація вишів.

У 90-і роки спостерігався постійний ріст кількості студентів, котрий не супроводжувався відповідним фінансуванням з боку держави. Тому усе голосніше ставали вимоги про прояв студентами приватної ініціативи в справі надання фінансової підтримки своїм вишам. Щоб справитися з новими

складними завданнями фінансування вишів федеральний уряд ініціював прийняття Шостого закону про внесення змін у Рамковий закон про систему вищої освіти, котре відбулося 8-го серпня 2002 року. У цьому законі ідеться про те, що навчання у виші до складання студентом першого державного іспиту, а також подальше навчання на спеціальності, котре завершується наступним кваліфікаційним іспитом, не потребують плати за навчання, про що ідеться у § 27, абзац 4, речення 1 Рамкового закону про вищу освіту [206]. Таким чином, плата за навчання на першому етапі навчання була заборонена, в т.ч. за навчання на другому етапі навчання, котрий є логічним продовженням першого етапу навчання.

Виші одержали право за своїм розсудом стягувати плату за навчання в рамках одержання другої основної спеціальності, за підготовче навчання і підвищення кваліфікації. Крім того, Рамковий закон у шостій редакції (§ 27, абз 4, речення 2) допускав урегулюввання в законодавстві федеральних земель певних виняткових випадків [206]. Виходячи із цього, більшість земель увели плату за навчання, головним чином: а) за адміністративні послуги в розмірі 50 євро за семестр, б) плату для студентів із тривалим терміном навчання (у сьогоднішнім розумінні ними є студенти, котрі перевищили встановлений термін навчання на два роки) у розмірі 500 євро в семестр. У землях Північний Рейн-Вестфалия і Рейнланд-Пфальц були відкриті рахунки для нарахування плати за навчання, що у принципі відповідає моделі довгострокової плати, проте, дозволяє студентам організувати гнучкий план свого навчання у виші.

Однак відповідно до тієї самої шостої поправки, котра була внесена у Рамковий закон про вищу освіту, забороняється стягування плати за навчання на першому етапі навчання. Уряди федеральних земель, у котрому домінували представники правлячої коаліції ХДС/ХСС, дотримувались думки, що федерація в цьому питанні виходить за рамки своїх повноважень в сфері освіти. На цьому тлі уряди земель Баден-Вюртемберг, Баварія, Гамбург, Саарланд, Саксонія і Саксонія-Ангальт подали у Федеральний конституційний суд заяву про судову перевірку чинності правових розпоряджень і заявили в ній про свою

вимогу перевірити відповідність шостого закону про внесення змін у Рамковий закон про систему вищої освіти Основному закону ФРН.

Другий сенат Федерального конституційного суду оголосив 26 серпня 2005 року своє рішення по цьому питанню. Відповідно до цього рішення внесення змін у Рамковий закон, здійснене на основі шостого закону про внесення змін у Рамковий закон про систему вищої освіти щодо заборони стягування плати за навчання суперечить Основному закону, а тому утрачає свою юридичну чинність [62, с. 1]. Відповідно до цього рішення конституційного суду політики і управлінці очікували серйозних змін у сфері фінансування вищої школи Німеччини.

Уряди федеральних земель, котрі складались із представників правлячої коаліції ХДС/ХСС, прагнули реалізувати моделі стягування максимального рівня плати за навчання. Для неї був установлений максимальний розмір 500 євро за семестр для кожного студента. Тим часом відбувається обговорення моделі, відповідно до котрої всі студенти одержують базове державне фінансування в незалежності від доходів батьків і покривають кредитами ті витрати, котрі лежать за межами потреб. Для студентів із соціально незахищених шарів населення передбачалась стипендія. Фінансування цієї моделі й інших проектів не відомі в деталях.

Проте, про фінансування навчання у вишах продовжуються жваві суперечки. Прихильники цієї ідеї висувають аргумент про те, що не має сенсу змушувати всіх платників податків платити гроші за певну соціальну групу. Вони вважають за необхідне залучення приватних коштів для гарантованого довгострокового фінансування навчання у вишах. Крім того, вони розраховують на те, що введення плати за навчання слугуватиме додатковим стимулом для поліпшення якості вишівського навчання чи буде для нього достатнім. Проте висловлюються побоювання, що студенти з родин з низьким рівнем доходів будуть защемлені у своїх інтересах чи будуть усунуті від одержання можливості одержання вищої освіти. Ідеться, насамперед, про

питання відповідності плати за навчання принципу соціальної орієнтованості економіки ФРН.

6.1.9. Створення стимулів для інтенсифікації наукової діяльності німецьких ВНЗ

Третім за значенням моментом фінансової політики в галузі вищої освіти є стимулювання наукової діяльності. Відповідно до статті 91, абзацу 1 Основного закону це завдання перебуває у компетенції федеральних і земельних органів влади. Останнім часом на обох рівнях розроблені й удосконалені численні програми стимулювання науки й освіти, котрі повинні сприяти кооперації вишів з конкретним невузівської дослідницькими установами і приватними компаніями.

Цілеспрямоване стимулювання досліджень світового рівня в німецьких вишах детально обговорювалося протягом останніх двох років [211]. У січні 2004 року федеральне міністерство науки і досліджень анонсувало конкурс «Brain up!», у рамках якого п’ять німецьких вишів повинні змагатися за звання кращих німецьких університетів і у випадку присвоєння цього звання розраховувати на одержання протягом 5 років щорічної фінансової допомоги в розмірі 50 мільйонів євро. Уряди федеральних земель, очолювані коаліцією ХДС/ХСС, а також Конференція міністрів освіти запропонували організувати конкурс на рівні «наукових кластерів», під якими вони розуміли спеціальності і факультети. Ефективні кластери, відповідно до цієї ідеї, повинні створити мережу дослідницьких закладів, котрі здійснюють дослідження на світовому рівні. Конкуренція між кластерами мусила сформувати нові мережі наукових закладів, котрі на міжнародному рівні будуть функціонувати як «елітний кампус Німеччина». Конкурентна боротьба повинна проходити в таких галузях як дослідницька діяльність, викладання і підготовка молодих наукових кадрів.

Після багатомісячних переговорів про найприйнятнішу модель стимулювання конкуренції між вишами федеральний уряд і земельні уряди

уклали в червні 2005 року угоду про ініціативу щодо створенню елітних вишів (див. [67]). У період з 2006 року по 2011 рік партнери за угодою виділили суму в розмірі 1, 9 мільярдів євро для стимулювання цієї програми. Дана сума повинна була забезпечити створення 30 елітних кластерів, а також реалізацію т.зв. «перспективних концепцій розвитку проектів у рамках елітної університетської науки».

У дискусії про стимулювання розвитку наукової еліти основним питанням було питання фінансування. Сумнів викликає можливість досягнення позитивних результатів у рамках традиційних структур без завчасного реформування вишівського менеджменту і керування вишами. Дотепер немає ясності в питанні про те, на якому рівні повинне відбуватися формування наукової еліти: на рівні вишів, спеціальностей, факультетів, на рівні робочих груп чи об'єднань ВНЗ. Наукова спільноста Німеччини дозріла до розуміння того, що питання формування наукової еліти нерозривно зв'язано з проведенням реформ на інших, у тому числі початкових, етапах навчання і виховання молодого покоління, тобто в дитячих дошкільних установах і школах тощо.

6.1.10. Зміна правового статусу ВНЗ: перетворення вишів із юридичних осіб у суб'єкти публічного права під керуванням фондів

Четвертий закон про внесення змін у Рамковий закон про систему вищої освіти набрав сили в 1998 році. До цього часу німецькі виші вважалися корпораціями публічного права. Одночасно, будучи державними закладами, вони були несамостійні як юридичні особи [255]; [131]. Четверта новела в § 58 розширила положення про правовий статус вишів. Тепер замість держави представником вишу міг виступати будь-який фонд. У цьому випадку ВНЗ стає вишом під керуванням фонду, а правління даного фонду може приймати рішення про склад президії, котра керує вишом як корпорацією і має повноваження на прийняття оперативних рішень. Поряд зі своєю основною

функцією, котру виконує наглядацька рада підприємств, рада фонду може затверджувати план розвитку вишу чи змінювати структуру майна фонду. Як правило, це майно доповнює кошти, котрі надходять від держави, розмір котрих визначається в цільовій угоді з державою.

Новела земельного закону про вищу освіту в землі Нижня Саксонія, затверджена в 2002 році, закріпила в земельному законі модель вишів, керованих фондами. До початку 2003 року п’ять вишів Нижньої Саксонії стали суб'єктами публічного права під керуванням фондів. Модель такого вишу знаходиться в центрі дискусій, тому що розмір майна фонду оцінюється як занадто невеликий чи як не розрахований на гнучку схему керування в порівнянні з державним фондом. На думку критиків, у випадку зміни фінансових потреб раніше затверджений бюджет не можна буде досить швидко пристосувати до нових потреб. Крім того, у Німеччині немає ще такої культури фондів, котра існує протягом десятиліть, наприклад, у США.

На думку критиків, у німецьких вишах немає персоналу, котрий би займався залученням спонсорських коштів, у той час як ця діяльність є повсякденною діяльністю професійного менеджменту в американських ВНЗ.

Прихильники ідеї керування вишами через фонди аргументують свою позицію тим, що реформи як такі припускають створення певних нових структур. Культуру фондів, на їхню думку, можна розвивати й у Німеччині. Виші можуть використовувати нові правові положення для того, щоб одержати економічну волю і стати конкурентноздатними.

6.1.11. Упровадження нового менеджменту ВНЗ

За модним словом «вишівський менеджмент» варто розуміти цілий ряд нововведень, котрі мають велике значення для проведення реформ у сфері фінансування, керування й організації ВНЗ, а також менеджменту персоналу. У широкому сенсі даного слова всі перераховані категорії підпадають під загальне поняття «вишівський менеджмент», наприклад, «фінансовий

менеджмент» чи «менеджмент персоналу». У вузькому сенсі слова тут ідеться про внутрішню організацію, про структури керування вишами. З початку 90-х років виробничо-економічні принципи знайшли усе більш широке застосування в сфері керування ВНЗ. Нова модель керування (НМУ), котра у 70-і роки була розроблена для модернізації місцевих органів влади, була застосована в реформуванні структури керування вишами.

Дана модель була заснована на припущенні, що державними установами можна керувати у точно такий же спосіб, що і підрозділами комерційних підприємств, тобто з орієнтацією на поставлені цілі і досягнуті результати. Дерегуляція, децентралізація і застосування виробничо-економічних інструментів (наприклад, розрахунок витрат і доходів, а також контроллінг) здатні підвищити ефективність роботи закладу. У цьому випадку керівники вишу наділяється більшою відповідальністю. Їхня діяльність зводиться до надання певних послуг. Зміни в основних гіпотезах взаємодії політики і керування можна охарактеризувати в такий спосіб: керування замість командування, результати замість правил, особиста відповідальність замість ієрархії, змагання замість монополії, мотивація замість надання коштів на життя [319].

Важливою умовою при цьому є надання вишам автономії для прийняття рішень і організації своєї діяльності, котрі виходять за рамки виконання міністерських розпоряджень. З іншого боку, значні масштаби автономії ВНЗ припускають більший обсяг відповідальності, у тому числі звітність перед громадськістю. Тобто вони повинні інформувати громадськість про цільове використання наданих їм коштів. Керівництво вишу повинне керувати закладом відповідно до принципів комерційної діяльності і за розробленою ним стратегією діяльності вишу. В умовах зростаючої кількості завдань і тиску з боку конкурентів керівництво вишу повинно спиратися у своїй діяльності на консультативний орган. Цей орган, рада вишу, повинна складатися, принаймні, з нейтральних осіб [480].

У всіх актуальних редакціях земельних законів про систему вищої освіти містяться положення про функції ради ВНЗ. Основні завдання ради вишу має однакове формулювання: участь у фінансовому і структурному плануванні, а також у виборах керівництва вишу. Крім того, рада вишу повинна поліпшити його зовнішні зв'язки. Що стосується складу ради вишу і компетенцій щодо прийняття рішень, то між федеральними землями існують значні розбіжності у цьому питанні. У деяких землях до складу ради входять винятково треті особи, сама ж вона виконує винятково дорадчу функцію, наприклад, у землях Гессен і Тюрінгія. В інших землях, наприклад у Баден-Вюртемберзі, до складу ради входять як внутрішні, так і зовнішні члени, а сама вона має компетенції щодо прийняття рішень. У деяких ВНЗ Баварії й у Берліні рада складається винятково з зовнішніх членів, але має у своєму розпорядженні компетенцію приймати рішення, котрі вона одержала у зв'язку з застереженням про проведення експерименту, зафіксованого в земельному законі про вищу освіту. У зв'язку з використанням принципів виробничо-економічного менеджменту в керуванні ВНЗ і з певними зовнішніми факторами, котрі підсилюють свій вплив через дорадчі органи, логічно виникає питання про ослаблення в цьому випадку принципу академічного самоврядування, а також про те, чи супроводжується придбання інституціональної автономії втратою корпоративної автономії.

6.1.12. Реформа посадового права, котре регулює статус викладачів німецьких ВНЗ

Не менш важливий аспект реформ – реформа посадового права. У німецьких вишах в його основі лежать два юридичних принципи. Закон про реформування грошового забеспечення професорів, прийнятий у 2002 році, скасував законну силу положень закону про вікові категорії. За оцінками федерального міністерства освіти і науки, грошова винагорода професорів мусить відтепер більше враховувати критерії ефективності роботи викладачів, а

тому мусить здійснюватись за більш гнучкою схемою і створювати передумови для конкуренції між науковцями.

З початку 2005 року набрали сили нові положення для всіх недавно призначених на посаду викладачів, а також тих, хто подав заяву про перехід з існуючої системи на нову систему оплати. З жовтня 2005 року набрала чинності нова тарифна угода про державну службу разом із тарифною угодою про впровадження нової системи оплати, котра мусить надати більше свобди для виплати грошового забезпечення в залежності від ефективності роботи. У всякому разі, тарифна угода про виплату грошового забезпечення для державних службовців продовжує діяти в комунальних і федеральних закладах. Та частина щомісячної грошової винагороди, котра може бути виплачена в залежності від результатів роботи, складає відповідно до нового положення 1%.

У 2002 році в силу вступила 5-я новела Рамкового закону про вищу освіту. Вона припускає введення посади асистента професора, а також містить положення про роботу професорів на контрактній основі на етапі атестації [207]. Молодим ученим, котрі обіймають посаду асистента професора, повинна бути надана можливість почати викладацьку і наукову діяльність раніш, ніж це було дотепер. Надалі 10 земель впровадили у своє земельне законодавство про вищу школу нову модель, унаслідок цього були створені кілька сотень посад асистентів професорів. У липні 2004 року дія 5-ї новели була зупинена рішенням федерального конституційного суду, так що федеральне законодавство більше не передбачало створення посад асистента професора і їхню діяльність на контрактній основі. У жовтні 2004 року був прийнятий закон про внесення змін у положення, котрі регулюють норми трудового і посадового права в системі вищої освіти. Цей закон що набув сили 31-го грудня 2004 року [171].

В даний час основні дискусії відбуваються навколо питання про збереження правового статусу професорів як державних службовців чи про принципове зниження їхнього статусу до рівня простих службовців. В другому випадку необхідно дати однозначне питання про доцільність нормативного

положення про «довічну професуру». Крім того, дискусійним залишається питання про скасування наявних тарифних сіток для визначення окладу професора і їх заміну на відрядну систему оплати. Крім того, обговорюється посада асистента професора і питання про те, чи може ця посада дійсно забезпечити незалежність довгострокової і плідної роботи молодих і висококваліфікованих учених; більш того, чи може цей захід запобігти «Brain Drain», тобто відтоку молодих талановитих вчених у закордонні виші. Уже давно ведуться дебати про доцільність захисту другої докторської дисертації, необхідної для досягнення необхідного академічного рівня в академічній кар'єрі. Критиці піддається визначення терміну трудових відносин з молодими вченими. У цьому випадку не враховується та обставина, що значну частину свого робочого часу вони змушені витрачати на виконання роботи, котра не має ніякого відношення до їх майбутньої першої докторської дисертації. Причина цього розосередження особистих ресурсів полягає в недостачі ресурсів на факультетах, співробітниками яких вони є.

6.1.13. Реформування процедури зарахування абітурієнтів до ВНЗ

Як було сказано вище, сучасні німецькі виші страждають переповненістю студентських аудиторій, подовженням термінів навчання і великим числом відрахованих студентів. У зв'язку з цим необхідно змінити процедуру зарахування до вишів, принаймні, на спеціальності, на які зарахування відбувається на основі конкурсу атестатів і повинно піддаватися детальній калькуляції в самому виші. Виш мусить розраховувати кількість студентських місць у кожному навчальному році і семестрі. Необхідні розрахунки повинні передаватися в земельне міністерство. Процедура цих розрахунків описана в постанові про кількість навчальних місць, котра була ухвалена ще в 70-і роки і продовжувала виконуватись до останнього часу у всіх федеральних землях.

У Німеччині рішення про зарахування студентів у державний виш приймається різними шляхами. Переважна кількість спеціальностей підлягає дії

обмежувальних норм, котрі упроваджуються на місцях. Для деяких спеціальностей існують обмежувальні норми зарахування у виші в масштабах усієї країни. Це стосується таких спеціальностей як біологія, медицина, стоматологія, ветеринарна медицина, фармація і психологія. Дотепер усі студентські місця на перелічених вище спеціальностях розподілялися між абітурієнтами Центральним управлінням з розподілу студентських місць (ЦУРСМ). Сьома новела про внесення змін у Рамковий закон про вищу освіту змінила процедуру розподілу студентських місць у масштабах федерації. Цей закон набув чинності 28 серпня 2004 року.

Відповідно до нової процедури, що була апробована в першому семестрі 2005-2006 років, 20% усіх наявних у всіх ВНЗ місць розподіляються між абітурієнтами з найвищим середнім балом атестата зрілості, інші 20% – за тривалістю очікування на вільні місця, а решта 60% – на вибір між вишами. У планах Федерального міністерства освіти та науки знаходиться зміна роду діяльності ЦУРСМ і його перетворення в сервісний і координаційний центр. Ідея надання вишам можливості самостійно відбирати студентів знайшла схвалення в представників спеціальностей, на котрі в масштабах країни не поширюються обмеження кількості зачислюваних студентів, особливо в рамках бакалаврських і магістерських програм навчання. Таку ж важливу роль відіграє в дискусіях про стимулювання навчання кращих студентів тема зарахування у виші.

У ході переходу на нову формулу зарахування у виші за формулою «20:20:60» на спеціальності з кількісним обмеженням студентських місць у масштабах усієї країни звучить питання про доцільність існування ЦУРСМ. Звучать пропозиції в підтримку багатоетапної, орієнтованої на конкурс атестатів зрілості процедури зарахування на спеціальності, котрі не вимагають кількісних обмежень у масштабах Німеччини. На багатьох спеціальностях дана процедура вважається недоцільної через велику кількість зарахованих абітурієнтів при нестачі викладацького персоналу.

6.1.14. Здійснення переходу німецьких ВНЗ на двохетапну систему надання вищої освіти

Аж до 90-х років у Німеччині й в інших європейських країнах існували одноетапні навчальні програми, розраховані на 4-х-річнй чи 5-річний повний термін навчання. На той момент у багатьох країнах світу, у тому числі у Великобританії існувала й існує багатоетапна системанабуття вищої освіти. Ідеться про поділ наукової підготовки у вишах на кілька етапів, кожний з котрих закінчується досягненням певного освітньо-кваліфікаційного рівня. У ході інтернаціоналізації вищої освіти все вагомішими стали вимоги щодо пристосування німецької системи вищої освіти до міжнародних освітніх структур і щодо приведення європейських систем вищої освіти до загальних стандартів. До цього моменту ці системи демонстрували більше розходжень, ніж подібностей.

У 1999 році більшість міністрів освіти європейських країн зобов'язалися в рамках «Болонської декларації» створити в кожній із зацікавлених в інтеграції країн до 2010 року «усім зрозумілі і порівнянні освітньо-кваліфікаційні рівні» і систему вищої школи з двома етапами навчання. Напередодні прийняття «Болонської декларації» набула чинності 4-а новела про внесення змін до Рамкового закону про вищу осіту Німеччини [47]; [206].

У ній уперше була надана вишам можливість створення навчальних програм підготовки бакалаврів і магістрів, щоправда, у якості експерименту. У §19 Рамкового закону про вищу освіту нормативний термін навчання для першого етапу навчання складав від 3 до 4 років, другого етапу – від 1 до 2 років. Загальний термін навчання т. зв. «послідовного навчання» має не перевищувати 5 років. Відповідно до розпоряджень міністра освіти і релігії кожний новий напрямок підготовки треба розбити на модулі і забезпечити системою оцінювання. Було запропоновано, що напрями підготовки в рамках бакалаврських і магістерських програм повинні пройти акредитацію [256]. У

цілому вишам, котрі запропонували нові напрями підготовки студентів, була надана значна свобода дій.

Це призвело до того, що в німецьких вишах відбулися неузгоджені процеси. Одні з них цілком перешикувалися до визначеного терміну, в інших тільки окремі викладачі виявили ініціативу і розробили профільовані програми навчання. В одних випадках напрями підготовки бакалаврів і магістрів являли собою удосконалені одноетапні програми навчання, в інших випадках вони були розроблені заново. У цілому ж у листопаді 2005 року довідник німецьких вишів, виданий конференцією ректорів вишів, указав на 3 900 розроблених напрямів підготовки бакалаврів і магістрів у німецьких ВНЗ.

Сам перехід на двохетапну систему підготовки в рамках бакалавріата і магістратури є найбільш обговорюваною реформою минулих десятиліть. Одним із наібільш злободенних питань полягає в тому, чи є взагалі необхідність повсюдного впровадження двохетапної системи навчання, чи допускається можливість рівнобіжного функціонування традиційної одноетапної системи. Виникає також питання про те, у який спосіб ці системи можуть співіснувати, а також наскільки релевантним тепер є розходження між університетом і спеціальним вищим навчальним закладом.

Повсюдна розробка у вишах програм підготовки бакалаврів і магістрів наштовхнулась на досить стриману реакцію студентів. Виникає питання про серйозні причини такого скептичного відношення стосовно нововведень. Причини полягають в змісті нових програм навчання й у трохи неясних шансах власників нових дипломів на ринку праці. З цим зв'язані дискусії про удосконалення самого змісту навчання. Ставиться питання про те, чи може диплом бакалавра чи магістра дати гарантії успіху на ринку праці, не втративши при цьому істотну частину свого змісту. Адже нові напрями навчання припускають більш короткий термін підготовки фахівця, ніж одноетапна система, але до нього пред'являють одночасно додаткові вимоги (наприклад, проходження практики, досвід перебування за кордоном, набуття ключових компетенцій).

6.1.15. Реалізація процедури оцінювання діяльності німецьких ВНЗ

Згадані вище три політичних рухи, котрі конкурують один з одним, контрастують у своїх оцінках Болонського процесу: представники консервативного напряму убачають у ньому «руйнування німецького університету». Критики вказують на те, що гідна схвалення структуризація навчального процесу призвела до зниження рівня свобди і «примусової самоекономізації студентів». Представники ліберального напряму критикують надлишкову теоретизацію курсу навчання. В аналізі результатів реформи виявляється різкий контраст в оцінках результатів Болонського процесу між (а) представниками «гумбольдтіанства» (див. [12]), (б) захисниками концепції Болонського процесу, котрий є втіленням універсальної освітньої ідеї, і (в) прихильниками зафіксованої в програмі Болонського процесу орієнтації навчання на потребі ринку.

Прихильники гумбольдтіанства й універсалісти збігаються у своїх поглядах на «конкурентноздатність на ринку праці» як на «професійну придатність». Водночас гумбольдтіанців і прихильників ідеї «конкурентноздатності на ринку праці» об'єднує партикулярне розуміння освіти: вони сприймають індивідуумів у переважній більшості не як громадян, «які обдаровані волею саморозвитку, мають певні таланти, проте резистентні до набуття освіти, насамперед, через недолік необхідних здібностей» [272, с. 19]. Для того, щоб розібратися в цих поглядах, необхідно удатися до ретроспективного аналізу ситуації.

Болонський процес у Німеччині виявляє кілька важливих особливостей, котрі подібні особливостям реалізації проекту багатопрофільного вишу в 1970-х роках. Цей процес був охарактеризований Ульріхом Тайхлером у такий спосіб: «Усі вважають себе прихильниками багатопрофільного вишу, але ніхто не планує його створити» [406, с. 102]. Цей проект так і не був реалізований, хоча багато університетів відреагували на вимоги реформування структури

навчального процесу. Фактично вони виходили з необхідності внутрішньої диференціації вишів, прийнятої на озброєнні в ході реалізації моделі багатопрофільного вищого навчального закладу. Зусилля вишів, спрямовані на забезпечення максимально можливої прозорості навчального процесу, не були здійснені в 1970-их рр.

Упровадження поетапних навчальних програм використовується сьогодні з метою інтеграції елементів спеціального вищого навчального закладу в асортимент освітніх пропозицій університетської освіти. Воно призвело до того, що, за даними П. Пастернака, 55 % робочого часу університетського професора приділяється на проведення досліджень, у той час як професор спеціальних вищих навчальних закладів витрачає на заняття наукою тільки 5-10 % .

У той же час ретроспективне згадування моделі багатопрофільного вишу може виявитися корисним у проведенні аналізу нинішньої ситуації. Аналіз неможливості практичної реалізації моделі багатопрофільного ВНЗ [71] дозволяє засумніватися також у можливості реалізації сучасної програми реформ, імплементація котрої повинна враховувати одночасно шість факторів. По-перше, учасники процесу мають різні уявлення про керівні ідеї реформування. По-друге, реалізація моделі відбувається у відповідності до стратегії «policy-cycle», але при цьому виходить з діаметрально протилежних дефініцій проблеми. По-третє, кожна зі сторін, котрі співробітничають, переслідує різні цілі. По-четверте, практична користь реалізації програмних положень видна тільки загалом і мало прогнозована. По-п'яте, особливий академічний менталітет вивляється не сумісним з вузько політичним інтересами. По-шосте, заплановані заходи зіштовхуються з проблемою недофінансування.

Однак важливе розходження між планами реалізації моделі багатопрофільного вищого навчального закладу і Болонським процесом полягає в наступному: багатопрофільный виш був спочатку проектом, спрямованим на повсюдне впровадження, так само як і Болонський процес. Він

був реалізований як по змісту, так і за формою точково, а саме в декількох навчальних закладах. Болонський процес, навпаки, реалізований з формальної точки зору повсюдно, хоча за своїм змістом –, зрозуміло, точково. Таке зіставлення дозволяє реалістично оцінити шанси реалізації Болонського процесу. Як зазначив П. Пастернак, нова форма, наповнена ще старим змістом, може бути пристосована до реформованих структур без великих витрат шляхом відкидання всього того, що заважає, і шляхом збереження всього того, що здається корисним.

Отже, на думку П. Пастернака, окремою проблемою реформування в німецьких умовах є наповнення нових форм новим змістом. Цей зміст повинний включати наступні моменти:

1) формування компетенцый у поєднанні зі спеціальними знаннями (замість сортування знання і розподілу «ключових кваліфікацій» по різних модулях);

2) інтернаціоналізацію процесу навчання;

3) розмаїтість асортименту навчальних програм;

4) урахування студентського робочого навантаження;

5) орієнтацію на учіння, а не на навчання, у тому числі орієнтацію на результати учіння, реально отримані студентами наприкінці семестру.

Наповнення новим змістом уже реформованих форм дозволить вирішити деякі проблеми реформування порівняно легко, оскільки їх вирішення знаходиться в компетенції федеральних земель, вишів і їх структурних підрозділів. Такими проблемами є:

1) занадто дрібне дроблення навчального матеріалу на модулі;

2) надмірно деталізовані інструкції про послідовність реалізації модулів;

3) великий обсяг перевірочних заходів, недостатні можливості вибору;

4) відсутність можливості вибору студентом своєї індивідуальної швидкості засвоєння навчального матеріалу;

5) надлишкова спеціалізація навчальних програм, з одного боку, і відображення в навчальних програмах занадто великих міжпредметних зв'язків,

з іншої сторони (порівн. [172]).

Необхідно також розстатися з дуже вузьким розумінням «професійної придатності». По багатьох предметах диплом бакалавра і магістра може слугувати сертифікатом досягнення певного рівня професійної придатності для окремого поля діяльності. В даний час можна прогнозувати труднощі не тільки кар'єрного росту сьогоднішніх студентів, але і можливі проблеми їхнього працевлаштування, оскільки вузька орієнтація професійної підготовки студентів на формування їхньої професійної придатності обмежує їхні шанси на успішність професійної кар'єри.

У деяких галузях з високим рівнм професіоналізації, наприклад, у медицині, юриспруденції, інженерних науках, педагогіці і теології, може переважати переконання в тому, що кваліфікація бакалавра не свідчить про можливість виконання випускником бакалавріата професії лікаря, юриста архітектора, викладача чи священнослужителя, котрі розраховані на повну професійну підготовку. Однак диплом бакалавра дозволяє виконувати функціональні обов'язки нижче порога повної професійної придатності, наприклад, як представника фармацевтичної компанії, юристконсульта, асистента в архітектурному бюро, педагогічного співробітника чи диякона.

Інші вище згадані проблеми реформування вимагають зміни структурних пріоритетів. Ці пріоритети були розроблені Конференцією міністрів освіти в 2009 р., на порядку денному котрої постало питання про придатність навчальних програм для навчання студентів [257]. Це питання свідчить про те, що на початковому етапі реформ були впроваджені навчальні програми окремих спеціальностей, котрі не користуються попитом на ринку освітніх послуг. Наукова рада сформулювала наступну актуальну задачу ВНЗ: «Від навчальної реформи до якості навчання» [474]. Постановка цього завдання свідчить про усвідомлення політиками і чиновниками нерозривного зв'язку між реформою і якістю освіти. Очевидно те, що оскільки підвищення якості освіти повинно бути метою будь-якої освітньої реформи. Формулювання даного завдання є примітним підведенням підсумків триваючого вже 15 років

процесу реформування сфери вищої освіти Німеччини, риторика ктрого припускала наявність знака рівності між освітньою реформою і підвищенням якостіосвіти.

Правда, як зазначив П. Пастернак, намічені міри не містять чіткої цільової настанови перетворень у системі вищої освіти. З одного боку, передбачається розвиток системи вищої освіти, академізація професійної сфери, розвиток академічних здібностей і здатностей, а також зниження бар'єрів доступності освіти, планується забезпечення формально більш високої кваліфікації певних вікових груп студентів. З іншого боку, не виключається зниження змістовного рівня формально сертифікованого рівня кваліфікації.

Чи відбудеться це в найближчій перспективі, залежить від формування співвідношення між освітою і навчанням фахівців, тобто ідеться про співвідношення між дослідженням і навчанням. Навчання у ВНЗ, котрий не демонструє будь-яких зв'язків з культурою виробництва наукового знання, рано чи пізно повинна буде відповісти на запитання про те, у чому власне полягає суть вищої освіти, і чому викладачі наполягають на наданні їм державних ресурсів для проведення досліджень.

Студенти учаться (але не навчаються професії), тому що в перспективі вони повинні вміти ефективно діяти у своїх професійних сферах, як правило, зіштовхуючись із ситуаціями невизначеності, конфліктів інтерпретацій і норм. У процесі навчання студенти вивчають певні нормативні системи, однак, у своїй професійній сфері вони повинні працювати в умовах значного відхилення від відомих їм нормативних систем: «Священнослужителі повинні мати справу з грішниками і єретиками, судді з правопорушниками і сторонами цивільних суперечок, викладачі повинні працювати з відхиленнями в поведінці, котрі спостерігаються в юнацькому віці, психологи – з пацієнтами, котрі знаходяться в стані невротичного інфантилізму, адміністративний службовець – з громадянами і політиками, котрі не хочуть миритися з бюрократичною необхідністю, архітектори – із замовниками забудови і їхньою ідіосинкразією, інженери – з фахівцями з організації виробництва, котрі змушують змінювати

їхні творчі проекти, висуваючи аргументи, зв'язані з витратами тощо» [273, с. 101].

Студент мусить набути впевненості у собі для здійснення своєї професійної діяльності, у незалежності від того, чи володіє випускник дипломом бакалавра чи магістра. Для прийняття складних, але єдино правильних рішень майбутній фахівець мусить бути не тільки упевненим у своїх уміннях, але і мати здатність до актуалізації придбаних знань, умінь і навичок, ефективно одержувати й обробляти нові дані. Професіонал має розпізнавати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, відокремлювати істотне від несуттєвого, відбирати варіанти рішень, складати порядок реалізації рішень і керувати процесом їх реалізації. При виконанні комплексних і зв'язаних з ризиком завдань на тлі комплексного трудового середовища, котре не рідко містить певні ризики, необхідно приймати рішення з серйозними наслідками, котрі стосуються багатьох інших учасників робочих процесів.

Для придбання здатності до прийняття таких складних рішень студенти повинні розвити в собі компетенцію, засновану на наукових знаннях, тобто використовувати певну методику, критично оцінювати ситуацію і визначати пріоритетність рішень. Мова йде про здатність самостійного розпізнавання певного стану справ, упорядковувати своє уявлення про нього, давати оцінку і, таким чином, впливати на нього за допомогою певних дій.

Метою набуття вищої освіти є набуття наукової компетентності і заснованої на ній дієздатності. Ця компетенція повинна дозволити випускникам ВНЗ вирішувати проблеми, котрі виникають в робочих процесах і про існування котрих ніхто з них не знав, знаходячись на студентській лаві. Тому одна тільки підготовка до участі в конкурентній боротьбі на ринку праці і прищеплювання соціальних і комунікативних компетенцій (мається на увазі навички керування конфліктами, комунікативні здібності і т.д.) у цій ситуації є явно недостатніми заходами.

Саме єдність дослідження і навчання у вищій школі служить цілям виховання і підготовки професіоналів за рамками всіх суперечок, котрі зараз

ведуться, навколо «ідеї університету» чи вигуків «Гумбольдт помер!». Причина полягає в такому: «При більш детальному розгляді того, що являють собою ключові компетенції, котрі визначають наявність професійної придатності (критичний і аналітичний інтелект, здатність аргументувати, здатність до самостійної роботи і навчання, здатність до вирішення проблеми і прийняття рішень, планування, координації, управлінські здібності, здібності до співробітництва і т.д.), то стаєзрозуміло, що традиційні гумбольдтівські чесноти взаємного запліднення дослідження і навчання дивно актуальні навіть з перспективи сьогоднішнього дня. Уражає те, що список релевантних для професійної придатності компетенцій збігається зі списком компетенцій, котрі необхідні для проведення досліджень на сучасному рівні» [49, с. 41].

Культурна конвергенція між суттю наукової діяльністі і готовністю до ефективних дій у сфері трудової діяльності свідчить про необхідність надання студентам можливості набувати досвіду через заняття наукою. Але цю необхідність необхідно розширяти, а не обмежувати. Певне перебільшення принципу «єдності дослідження і навчання», котре найчастіше лунає зараз трохи пишномовно й архаїчно, являє собою, проте, взаємозв'язок дослідження і навчання. Мова йде про взаємозв'язок, за допомогою котрого студентам прищеплюються «духовні потреби й інтелектуальна дисципліна, необхідні в дослідницькій практиці» [49, с.39].

Для пошуку практичних шляхів перетворень можуть бути корисні пропозиції Тіно Баргеля [6], котрі засновані на аналізі досвіду, придбаного в ході реалізації програмних положень Болонського процесу. Він убачає необхідність вироблення загальної позицій ВНЗ і їхніх структурних підрозділів щодо принципів реформування. На основі підтримуваних більшістю вишів принципів треба створювати досконалі диференційовані структури і стандарти, але не просуватись традиційним шляхлм, у вихідному пункті якого відбувається уніфікація структур і стандартів.

Т. Баргель виклав свої принципи реформування вишів, а саме: 1) впровадження автономії студентів у їхньому пошуку свого, нехай навіть і

помилкового шляху; 2) налагодження регулярного і продуктивного контакту між викладачами і студентами; 3) інтеграція студентів у вишівську діяльність і надання їм активної підтримки в їхній роботі; 4) орієнтація навчання і учіння студентів на дослідження, накопичення ними досвіду проведення досліджень, необхідного для одержання професійної кваліфікації і формування зовнішніх компетенцій; 5) забезпечення практичної придатності отриманих студентами знань, умінь і навичок як головного принципу навчання; 6) інтернаціоналізація процесу навчання і міжнародний обмін; 7) формування у студентах професіоналізму замість конкурентноздатності на ринку праці і прищеплювання їм ділових якостей; 8) забезпечення ефективності навчання у виші, котре не зводиться до швидкості й успішності, а полягає в послідовності навчання і досягненні кінцевого результату; 9) коректність і прозорість процедури проведення іспитів і прийняття рішень про підвищення наукової кваліфікації.

Реалізація даних принципів у процесі складання навчальних програм забезпечить підготовку студентів до успішної професійної кар'єри не шляхом «деакадемізації» вищої освіти, а шляхом організації навчання через заняття наукою. При цьому далекість навчання від сфери професійної діяльності буде основною ознакою такого навчання, спрямованого на придбання компетенцій, котрі дозволять випускникам вишів успішно справлятися зі своїми функціональними обов'язками і бути успішними в інших сферах діяльності [406, с. 15].

За даними Д. Беккера, що володіють необхідним життєвим досвідом успішні роботодавці виходять з того, що «практика робить працівника сліпим. Вони не займаються пошуком людей, котрі розділяють їхню сліпоту» [5, с. 71]. Для формування фахівців, котрі володіють свіжим поглядом на трудові процеси, як уважає Т. Дакснер, корисно їхнє «контактне інфікування наукою» [77, с. 74]. Ізоляція студентів бакалавріата від заняття дослідницькою діяльністю, залучення до неї тільки студентів магістратури, на думку П. Пастернака, матиме такі наслідки: випускники-магістри, котрі набули наукової

освіти, займуть більш високі посади в професійній сфері і розпочнуть виправлення помилок недостатньо освічених дипломованих фахівців середньої ланки.

Успішне просування реформ вищої освіти в Німеччині вимагає, на думку П. Пастернака, реалістичної оцінки шляхів їхнього стимулювання. Повсюдне схвалення змін у науковій галузі повинне знайти своє відображення в реформованій академічній культурі і повинне орієнтуватися на зміну поколінь вчених і викладачів. Швидка зміна поколінь не може наступити швидко, тому більш реалістичним уяввляється пошук таких шляхів реформування системи вищої освіти, котрі здатні розширити коло його прихильників, що і є одним із найважливіших і найскладніших завдань даного етапу перетворень.

6.2. Стан дидактики вищої школи як наукової галузі на тлі Болонського процесу в період з кінця 1990-х рр. і до сьогоднішнього часу

Маргіналізація і внутрішнє виснаження – саме такими словами характеризує видатний німецький фахівець у галузі дидактики вищої школи стан цієї галузі у 1990-і рр. У цей час вібулось значне скорочення робочих місць для фахівців в галузі дидактики вищої школи й у закритті цілих установ, котрі займалися питаннями дидактики вищої школи (наприклад, у Берлінському Технічному університеті). Дані тенденції сприймаються як початок кінця інституціоналізації дидактики вищої школи, проте, вони містили в собі прообраз нового розквіту цієї галузі знань.

Ю. Міттельштрасс [299], колишній голова наукової комісії Наукової ради, філософ і соціолог, затаврував ганьбою дидактику вищої школи, використовуючи свої висловлення як помсту педагогіки за всі приниження в науковій системі, і визначив дидактику як причину всіх лих освітньої реформи (див.[223]). Однак, на думку Й. Вільдта, дидактика «набула в очах вишівської громадськості вигляд фірмового товарного знаку для «якісного навчання», як колись це робило маркірування „made in Germany“, попереджуючи про товари

з Німеччини» [453]. Доказом цьому слугує величезний достаток статей, присвячених дидактиці вищої школи в наступних джерелах:

- довідниках (порівн. [30]);

- міжнародних ([Zeitschrift fur Hochschulentwicklung, ZFHE]), національних (Hochschule) і локальних журналах (порівн. journal hochschuldidaktik, Dortmund);

- серіях книг, спочатку серії Blickpunkt Hochschuldidaktik, котрі з 1969 р. видавало НОДВШ (Німецьке об'єднання дидактики вищої школи, тобто dghd), раніше РГДВШ (Робоча група дидактики вищої школи, тобто AHD), але також серії спеціальних видавництв (Budrich, Campus, LIT, UniversitätsVerlagWebler, VSA абоWaxmann).

За даними Й. Вільдта, цій досить скандальній статті Ю. Миттельштрасса були присвячені розділи в різних монографіях і збірниках статей (котрі можна знайти в списку публікацій інституту IDS чи hd online) і розрізнені статті в педагогічних, психологічних і соціологічних спеціальних журналах. Обсяг і розмаїтість цих робіт настільки великі, що їхній аналіз і систематизація вимагає використання спеціальної інформаційної системи, що очевидно не стане простим завданням в умовах міжгалузевого характеру публікацій з відповідно різними системами посилань, неоднорідністю їх цільових груп і, диференціації типів текстів, котра є наслідком такої неоднорідності, результатів дослідження і розробок, повідомлень про практичний досвід, думок, рекомендацій, рецензій, оцінок тощо.

Майже не сприймана громадськістю вищої школи дидактика вищої школи непомітно розвивалася в тіні Болонського процесу і, тим не менш, пережила несподіваний підйом. Після створення в 1990-і рр. нових інститутів для спеціальних вищих навчальних закладів у Баварії, Баден-Вюртемберзі, Гессені і Нижній Саксонії почався бум створення центрів дидактики вищої школи в університетах. Їх майже повсюдне поширення у всіх вишах усунуло майже всі білі плями на географічній карті зони дидактики вищої школи (див. [86]).

Однак нові заклади майже цілком зосередили свою діяльність на сервісі і перепідготовці педагогічних кадрів, ігнорували при цьому дослідницьку роботу і потребували кваліфікованого персоналу і кращого матеріального забезпечення, так що вони ледве встигали виконувати значний обсяг завдань в галузы освітнього менеджменту. Уся їхня діяльність здійснювалась в різноманітних організаційних структурах. Послуги в галузі дидактики вищої школи вони надаються в поєднанні з іншими видами діяльності в рамках міжгалузевого моніторингу якості навчання і здійснення оцінювання, «кар'єрного сервісу», наукової перепідготовки, надання консультаційних послуг.

Організаційна прив'язка підрозділів дидактики вищої школи до відділів центрального управління чи штабів, менш розповсюджені випадки їхньої інтеграції до складу факультетів чи існування у формі департаментів у керівних структурах управління сферою освіти – усе це вказує на комплексність створеної інфраструктури. Сюди варто додати кооперацію між різними підрозділами окремих інститутів і регіональних мереж у межах федеральних земель чи між сусідніми федеральними землями.

З рядів «колишньої» РГДВШ (AHD) протягом останнього років сформувалось «community of practice» (співтовариство практиків), члени котрого (окремі особи, групи осіб, установи) створили єдину інформаційну мережу для здійснення комунікації і кооперації (див. [460]). «Повторне переформатування» РГДВШ (AHD) у НОДВШ (dghd) є проявом не тільки нової самосвідомості її членів, але і демонстрацією повторного становлення професії. Значно інтенсифікувалися міжнародні контакти з німецькою участю в міжнародних конференціях, відбулась інтенсифікація міжнародних контактів підчас конференцій, проведених у Німеччині. Після тривалого періоду «блискучої самітності» дидактика вищої школи в Німеччині не досягла ще рівня розвитку цієї галузі в інших західних промислових країнах, зокрема країнах англомовного простору, наприклад, у США, Великобританії, Канади, Австралії, чи Ірландії, північноєвропейських країн, таких як Швеція, Данія,

Фінляндія, Норвегія і Нідерланди. Незважаючи на подібність стартових умов на ранньому етапі становлення нової дидактики вищої школи в більшості цих країн не було таких помітних змін кон'юнктури як у Німеччині. Проте, Німеччина протягом останных років стала гідним членом цього міжнародного співтовариства.

Концептуально дидактика вищої школи Німеччини бере участь знову в міжнародному дискурсі щодо проблеми «academic development» (академічного розвитку). У центрі уваги цього дискурсу знаходився глобальний перехід у вишах Німеччини від викладання до учіння («Shift from Teaching to Learning») (порівн., [29]; [459]; [440]). Цей перехід позначився відходом від навчання, у центрі котрого знаходиться викладач і зміст навчального матеріалу, убік концепції учіння, у центрі котрої знаходяться студенти і процес учіння. «Класичні» організаційні формати навчальних заходів , такі як лекції, вправи, практики і семінари мусять згодом перетворитись у формати активного «кооперативного» чи «колаборативного» навчання.

Для упровадження переходу до активного учіння в практиках вишів передбачається використання відповідних дидактичних методів, наприклад, «вирішення проблеми», «розгляду випадку», «проектна робота» і т.д. (порівн. [30]). У рамках «Constructive Alignment» («конструктивного вирівнювання») буде створена нова когерентність «Learning Outcomes» («результатів навчання»). Вона має охопити не тільки знання і методичну майстерність викладачів, але і спеціальну і міжгалузеву компетенцію, методи і прийоми навчання, а також інтегрований у навчальний процес формат перевірки успішності (порівн. [449]).

У рамках здійснення концепції «Diversity Management» («менеджменту різноманіття») мусить відбутись перехід від навчання до учіння, котре передбачає різноманіття індивідуальних потреб учнів (порівн. [429]) і процес дидактичного оформлення учіння, орієнтованого на неоднорідність. В даний час дидактика вищої школи посилено займається розробкою навчальних програм і планів (порівн. [54]).

И. Вільдт зазначає, що в процесі інтернаціоналізації дидактики вищої школи виявляється те, що дискурс у цій галузі в культурному відношенні несе на собі відбиток культурної неоднорідності через розмаїтість систем вищої школи, проте, він сприймається в академічному середовищі як когерентний. Дидактика вищої школи ФРН діє в цьому сенсі з урахуванням актуальної ситуації, не відправляючи в архів власні традиції більш старої і більш нової дидактики вищої школи, діє також усвідомлено, прагнучи сприйняття у власному культурному середовищі.

6.2.1. Дискусії про роль дидактики вищої школи в реформуванні сфери вищої освіти Німеччини в 1990-і р.

Улітку 1996 року в газеті «Зюддойче цайтунг» («Süddeutsche Zeitung») був опублікований свого роду вирок або проклін, адресований дидактиці вищої школи. Автором цієї статті був Юрген Міттельстрасс, котрий входив до складу Наукової ради. Він назвав дидактику вищої школи «інструментом катувань», за допомогою котрого знущаються над університетом. На його думку, дидактика вищої школи є продуктом «винаходу реформаторського дискурсу» і має намір докорінно змінити відносини у вищій школі, але досягла своїми зусиллями тільки «педагогізації» вищої школи. Тепер вона, нібито, займається процесами викладання і навчання, розробкою навчальних програм і виміром ефективності навчального процесу у виші й тому тільки збільшує ту «злиденність, котру вона сподівається перебороти». При цьому здійснюється перенесення шкільної дидактику в стіни університету та її впровадження у всю наукову систему. Представники дидактики поводяться так, начебто вона являє собою «таємну помсту педагогіки університету, виправдовуючи тим самим свою власну наукову неспроможність».

«Дидактизація», на думку Міттельштрасса, означає «регламентацію і схоластику»; «ідея наукової вищої школи, душою котрої є навчання через

дослідження, ризикує загинути у вирі зростаючої педагогізації». Викладання повинне стати первинним, а дослідження – вторинним, але навчання через дослідження не здійснюється належною мірою через домінування «моделей дидактики вищої школи». Цей стан справ не поліпшується, а, навпаки, погіршується «спробою дидактики вищої школи стати науковою дидактикою».

У зв'язку з цим Ю. Міттельштрасс заявляє про непотрібність такого предмета чи інституту як такого взагалі. Дидактика вищої школи являє собою «вираз, котрий позначає ремонт», вона являє собою загрозу науковості, лякає викладачів вищої школи, забезпечує, як видно, «тільки працевлаштування учених-фахівців, які недостатньо володіють своїм предметом» тощо. Ю. Міттельштрасс убачає вихід у протиставленні дидактиці «віри в дисциплінарну і міждисциплінарну науку» і в залученні до процесу реконструкції системи вищої школи Німеччини кращих учених, а не дидактиків, оскільки «пекло більш нових відносин вищої школи не стане більш стерпним при заміні чортів на дидактиків» [299, с. 40].

Тон цих міркувань досить різкий. Їх автор безапеляційно формулює типовий набір оцінок, котрі часто виставляють дидактиці вищої школи. Такими є: 1) дидактика вищої школи означає «педагогізацію», а педагогіка суперечить духу університету; 2) дидактика вищої школи суть «дидактизація», тобто регламентація і «школяризація», що суперечить духу дослідження і навчання; 3) дидактика вищої школи не є наукою, а лженаукою, котра наносить шкоду науковості навчання. У цій псевдонауці університет, так чи інакше, не бідує.

Однак, на думку Й. Вільдта, безапеляційність, з котрою висловлюється Ю. Міттельштрасс про те, що дидактика вищої школи не має права на існування, не дає підставу судити про те, наскільки раціонально обґрунтованої є явна чи імпліцитна критика дидактики вищої школи. Ця критика більше нагадує за своїм характером продукт поширених в університетах упереджень.

6.2. 2. Дидактика вищої школи як складова частина педагогіки

Легше всього можна перевірити обвинувачення в тому, що дидактика вищої школи була дотепер дійсно частиною, інструментом чи зброєю педагогіки. Якщо під «педагогікою» розуміють перелік робіт її найбільш відомих представників, то тоді варто назвати імена таких педагогів як Х. фон Хентіг [186;188] чи К. Молленгауер [302] і Л. Губер [223]. У початковий час існування дидактики вищої школи ці вчені назвали причини і цілі наукової дидактики чи дидактики вищої школи. Однак, незважаючи на педагогічну повсякденність (порівн. [402]), проблеми педагогіки і дидактики активно обговорювали представники інженерних наук, медицини, соціології, філософії тощо. Склад протагоністів дидактики з числа студентів має аналогічну структуру, оскільки значну роль у дискусіях про дидактичні проблеми вишів відігравали соціологи, колеги Ю. Міттельштрасса. З числа працюючих у 1990-х рр. професійних дидактиків вищої школи педагоги складають максимум 10%. У «Німецькому суспільстві педагогіки» немає секції «дидактика вищої школи», відсутня також постійна рубрика для неї чи навіть регулярні посилання на неї в регулярно видаваному журналі з педагогіки, котрий регулярно видається.

Для верифікації висловлень Ю. Міттельштрасса Л. Губер у своїй статті-відповіді посилається з метою економії часу тільки на процитовану статтю в «Зюддойче цайтунг» («Suddeutsche Zeitung»). Вона є концентратом доповіді Ю. Міттельштрасса [299]. З одного боку, ця стаття ілюструє те, що автор робить свої висновки в опорі, насамперед, на матеріали ранніх публікацій у галузі дидактики вищої школи шістдесятих і сімдесятих років, котрі дійсно містять у собі багато уразливих місць і викликають обґрунтовану критику, але не враховує концепцій останніх 20 років. З іншого боку, дана стаття вказує на те, що Ю. Міттельштрасс усвідомлено виконує роль критика, котра є провокативною за своїм характером і слугує проясненню актуальної ситуації і сприяє пожвавленню дискусії.

Як зазначив Л. Хубер, енциклопедії і довідники з педагогіки, котрі були видані в період до і після «Енциклопедії педагогіки» [277], є чимось винятковим (порівн. [348]), не згадують університет узагалі чи згадують його

мимохідь. Видані К. Ленцом книги «Основні поняття педагогіки» (1989) і «Основний курс педагогіки» (1994) містять заголовне слово «дидактика вищої школи». Те ж саме стосується збірників Х.Х. Крюгера і В. Хельспера [265] і Х. Х. Крюгера і Т. Раушенбаха [264]. Вища школа, на думку авторів цих праць, не є складовою «простору педагогічної діяльності», викладання не є «центральним поняттям», а дидактика вищої школи не входить до «сфери дії» педагогіки.

Л. Хубер указує на те, що у таких різних за своїм характером працях, присвячених уведенню в базові поняття педагогіки, як монографії Х. Гізеке [143;144], Х. Гудйонса [156] чи Д. Хоффманна [201] використовується аналогічний підхід. В огляді дисципліни педагогіка і суміжних з нею дисциплін, дидактика вищої школи, як правило, навіть не згадується (порівн., наприклад, [88, с. 262]; [276, с. 11−14]. Правда, у Х.Х. Крюгера [265] налічується близько 10 рядків, присвячених згадуванню «педагогіки вищої школи».

Наведені Л. Губером дані підтверджують: дидактика вищої школи не була визнана складовою частиною педагогіки ні в старої, ні в новій Федеративній республіці Німеччини. Л. Губер констатує той факт, що ні навчання, ні учіння у виші таки і не стали предметом педагогіки за період після 1945 року і донині. Трохи інакше виглядає історія «педагогіки вищої школи» у колишній НДР. Керування цією наукою здійснювалося «центральним інститутом вищої освіти» і вже, судячи з її назви, вона сприймалася як частина педагогіки і мала свої чітко оформлені структури у вигляді кафедр, котрі здійснювали підготовку педагогічних кадрів і підвищення їхньої професійної кваліфікації у вишах колишньої НДР.

У процесі об'єднання західної і східної частин Німеччини відбулося злиття східнонімецької системи вищої школи із західнонімецькою. Воно супроводжувалося певною реструктуризацією східнонімецької системи вищої освіти. У її результаті «педагогіка вищої школи» як галузь науки і вишівська дисципліна була спішно скасована (див.[317; 318]). Причиною її скасування

слугували її характерні риси, котрі свідчать про ідеологічну спрямованість педагогіки вищої школи. Скасування педагогіки відбулося в поспіху, без уважного вивчення накопиченого педагогікою вищої школи НДР досвіду, її очевидних успіхів і значного потенціалу, що, на думку Л. Хубера, викликає великий жаль у колах педагогіки і дидактики.

Л. Губер констатує сучасний стан справ у вишах старих і нових земель ФРН таким чином: що університет (тобто університетська наука) досліджує усе в цьому світі, але тільки не самого себе. Щодо педагогіки Л. Хубер використав ще більш різке формулювання: вона займається питаннями навчання й учіння у всіх можливих сферах, але тільки не у вишах. Точніше кажучи, вона не займається питаннями дидактики і методики викладання педагогіки як дисципліни. Навпроти, у центрі її уваги знаходяться структури і дидактичні форми підготовки педагогічних кадрів.

Ці висновки, зроблені Л. Губером на основі огляду поняття «дидактика вищої школи», усе-таки не дозволяє стверджувати про його повне ігнорування в педагогіці. Навпроти, воно прямо чи побічно згадується в освітній теорії В. фон Гумбольдта і його університетській концепції, а також у дискусіях, котрі не утратили своєї гостроти дотепер, незважаючи на мниму архаїчність формули «набуття освіти через науку» [26, с. 132 , 141]. За даними Д. Беннера, матеріали цих дискусій завжди містять згадування дидактики вищої школи, котре вживається у своєму комплексному розумінні.

6.2.3. Обґрунтування ВНЗ як потенційного і законного предмета дослідження педагогіки вищої школи

Після цього погляду на фактичну ситуацію виникає питання, чи може, узагалі, виш і особливо навчання у виші бути легітимним предметом педагогіки. На це питання можна дати позитивну відповідь, якщо виходити із логіки виконання вишами й університетами зокрема їх основних функцій, до котрих належать професійна підготовка фахівців і їхнє формування як зрілих і

відповідальних особистостей, здатних вирішувати складні питання у їхній подальшій професійній діяльності. Нерозривність цих функцій вишів, котра находить все більше усвідомлення в академічних колах, підтверджує легітимність педагогіки як скадової частини університетської науки.

Головна причина обґрунтованості предмета педагогіки вищої школи, як уважає Л. Губер, полягає в тому, що у виші відбувається подальший розвиток дієздатної і правоздатної особистості. Це має місце в рамках здійснення планомірних заходів, котрі є результатом усвідомлених рішень щодо формування особистісних якостей студентів і здійснення їхньої професійної підготовки в рамках навчальних заходів (тобто «навчання» і «учіння»). Ситуації, у яких відбуваються обидва процеси, знаходяться під впливом тих же самих факторів, котрі діють в навчальному процесі в інших, у т.ч. і середніх, навчальних закладах. З цього Л. Губер і його однодумці роблять висновок про те, що компоненти академічного навчального процесу (навчання й учіння) можуть також стати предметом аналізу в категоріях, котрі розроблені педагогікою, тобто в даному випадку дидактикою.

Такими категоріями є розуміння завдань чи цільові настанови, предмета і теми, особистість викладачів і студентів з характерними для них компетенціями і взаєминами, соціальні форми, робочі методи, просторові, часові й інші умови їхньої різноманітної взаємодії. Деякі з цих факторів можуть мати більш складний характер, чим це має місце, наприклад, у старших класах неповної середньої школи (наприклад, це стосується змісту навчальних дисциплін, якщо ідеться про викладання спеціалізованих знань). Інші виглядають, щонайменше, на перший погляд простіше (наприклад, соціальний стан студентів чи їхнє походження й умови їхнього формування як особистостей). У цілому ж при розгляді еволюційних процесів і навчальних ситуацій у вишах фактори навчання у виші виявляються далеко не простими. Ідеться про терміни навчання, переривання навчання, перехід на іншу спеціальність, низький рівень успішності, психічні порушення, критику лекційних і семінарських занять, особистісні кризи і скарги студентів і викладачів тощо.

6.2.4. Позиція академічних кіл щодо інтеграції дидактики вищої школи у процес викладання в німецьких університетах

Проти вишу як обґрунтованого предмета дослідження педагогіки свідчать, як стверджує Л. Губер, дві причини. Перша полягає у певній точці зору на основне завдання вишу, принаймні, університету; друга причина – це певна позиція клієнтури вишів. Ці обидві причини тісно взаємозалежні і добре відомі.

У принципі, дидактика вищої школи бачить у всіх типах вищої школи свою сферу діяльності, хоча вона навряд чи знаходиться в центрі уваги вищих художніх навчальних закладах і консерваторій і багатьох інших спеціальних вищих навчальних закладів і університетів. Але основний теоретичний чи скоріше ідеологічний опір дидактиці, як зазначив Л. Губер, чинять, насамперед, університети. Хоча галузеві виші відчувають на собі більш сильний у пропорційному відношенні вплив з боку дидактики вищої школи, у центрі нашої уваги знаходяться проблеми дидактики вищої школи в університетах.

В ідейній традиції німецького університету окремий розгляд викладання не є тим, що саме собою розуміється. Цей рід діяльності, хоча і відрізняється від наукової, сприймається як складова наукової діяльності. В рамках даної концепції викладання являє собою комунікацію в сенсі повідомлення, публічного виступу, пояснення. Посилання в цьому зв'язку на спадщину В. фон Гумбольдта сприймається як щось абсолютно раціональне і безперечне. Тобто постулат про те, що університет кардинально відрізняється від школи, котра займається викладанням знання в готовому вигляді.

На відміну від школи університет безпосередньо зв'язаний з наукою, тобто з принципово незавершеним у часі і фактично розумовим процесом, котрий не припускає викладання знань у готовому вигляді. У спільноті викладачів і студентів викладач необхідний не для навчання студентів. Обидві

сторони процесу наукового пошуку істини (студенти і викладачі) нероздільні [228]. Для В. фон Гумбольдта університет не є школою, а навчання в ньому являє собою не заняття, а комунікацію між вченими і студентами, котрі займаються спільним пошуком істини, «обходячись без дидактики» [237, с. 3]; [299, с. 63].

В умовах сучасного масового університету ця гумбольдтівська концепція єдності дослідження і навчання у взаємодії спільноти викладачів і студентів практично не має місця. Виникають численні сумніви щодо практичної реалізації цієї концепції на будь-якому з етапів розвитку німецького університету. Проте, згадування цієї єдності навчання і дослідження звучить у заявах вишів без її критичного переосмислення, але з метою самозаспокоєння. В університетах Німеччини поширене твердження, що якісне навчання є результатом якісної науки, а успішне навчання в університеті можливо тільки через неухильне дотримання принципу «навчання в процесі дослідження» [299]. Звучать також безапеляційні твердження про те, що успішні дослідники є автоматично якісними викладачами («носіями розуму і здорового глузду...»).

У вишівських і ще більшою мірою в університетських колах не виключають виконання вишівськими викладачами свої функцій при наявності в них навіть середнього рівня дидактичної кваліфікації. Цей середній рівень, згідно до пануючої у цьому середовищі точки зору, не заважає викладачам залишатися центральними фігурами в процесі навчання студентів. При критичному підході до цієї точки зору виявляється, що такий підхід завдає удар у відповідь по самих вишах і їх престижу. Небезпека цього часто не приймається до уваги співробітниками вишів, як і низький рівень викладання, котрий виявляється в невмінні пов'язано і виразно викласти матеріал, у плутаній аргументації, тривіальності фактів, котрі повідомляються, чи в посиланнях на недоступні для розуміння студентів друковані праці.

Усе це, на думку Л. Губера, мало корелює з високим рівнем наукової діяльності. Наука, котра не в змозі викласти привселюдно дані про свій предмет

про чи себе саму, не може бути правильно сприйнята студентами. Ідея про те, що комунікація, тобто викладання як одна з її форм, являє собою природну частину і результат науки, тобто готове знання, яке не можна передати, знаходячись ззовні процесу дослідження, звучить переконливо і підкуповує. Х. фон Гентіг [186], К. Молленгауер [302], Ф. Камбартель [237] підхопили цю думку і переконливо показали, яким чином дослідження чи пізнання стають наукою. Через те, що через дослідження і навчання реалізується комунікація, існує можливість передачі знань за традицією з покоління в покоління, його критичного переосмислення фахівцями і публічного обговорення. Згадані вище дослідники переконливо продемонстрували те, що міркування над походженням науки обґрунтовують технологію наукової праці.

Як і будь-який інший тип комунікації, що є не тільки виливом почуттів чи монологом, наукова комунікація обумовлює необхідність урахування когнітивних можливостей адресата. Ця передумова має на увазі чи вимагає несвідомої чи обдуманої більш-менш значної модифікації повідомлень. Наукова за своїм характером комунікація припускає, крім того, зобов'язання надавати відповіді на можливі питання, надання доказів чи обґрунтування причин, застосування диференційованого підходу до адресата.

Усе ці моменти кожний учений мусить ураховувати у своїх власних інтересах і розглядати їх чимось, що є зрозумілим саме собою. Він має здійснити найбільш оптимальний вибір способу і засобів викладу результатів своїх досліджень, суті своїх науково-дослідних проектів замовнику проведення експертизи, ректорату чи спонсору, фахівцям чи громадськості, у спеціальному журналі, щотижневій газеті чи по телебаченню. Такі ж міркування повинні відбуватися й у студентській аудиторії, котра складається з клієнтів вищої школи, зацікавлених у одержанні якісних освітніх послуги.

Ці основні компоненти мовленнєвого повідомлення намагалися узагальнити Х. фон Гентіг, К. Молленгауер та ін. [186]; [302] у концепції «наукової дидактики». Вони розуміли під цією концепцією також саморефлексію науки, виходячи з її взаємин із суспільством і викладанням

наукових знань у певному соціумі (порівн. також [27, с. 141]). Уже тоді, тобто в 1968 р. і в подальші рр., таке розуміння «наукової дидактики» повинне було перебороти занадто вузьке (технологічне) розуміння навчання як процедури проведення занять. Це розуміння повинне було також відкоригувати інтерпретацію дидактики вищої школи як винятково технології викладання через більш широке охоплення дидактикою вишівських явищ і тенденцій розвитку. Ю. Міттельштрасс, як найбільш принциповий супротивник дидактики вищої школи, міг би радикально змінити свою аргументацію, замість того, щоб іронізувати з приводу «наукової дидактики» як необґрунтованих претензій дидактики вищої школи на винятковість свого положення в університетській науці.

Це відбулося б, якщо б завдання дидактики вищої школи інтерпретували як відбиття більш загальної проблеми т.зв. «наукової комунікації». На думку Л. Губера, дидактику вищої школи потрібно розуміти як галузь наукової дидактики, котра відноситься до викладання знання контингенту людей (студентів) в умовах конкретного спеціального закладу, тобто вишу (порівн. [222, с. 116]). Завдання викладання стає більш акцентованим у випадку визнання факту епістемологічного повороту у вищій школі, здійсненого В. фон Гумбольдтом, і визнання конститутивного принципу сучасного університету, котрий полягає в баченні науки як процесу вічного пошуку істини. За цих умов завдання ВНЗ полягає в тому, щоб студенти бути залучені до цього процесу.

Але у випадку такого розуміння «викладання» варто визнати можливість одночасного відновлення викладання і науки. При цьому сама наука, котра критично оцінює себе, орієнтується на споживача знань, тобто студента. Це удається цілком логічним, якщо виходити з того, що викладання іде своїми коренями в сферу наукової діяльності.

Прихильники проведення освітньої реформи, дидактики вищої школи чи фахівці в сфері керування якістю освіти повинні погодитися з тим, що не можлива автоматична гармонізація відносин між наукою і викладанням. На думку Л. Губера, наука й інші компоненти університетської освіти повинні

протистояти такому уяввленню про «наукову комунікацію» і вимагати планомірної інтервенції в процеси її забезпечення, щоправда, для цього потрібно інше уяввлення про завдання вишу.

Л. Губер стверджує, що виш більше не можна розглядати як місце науки, у якому вона надана сама собі і сама по собі здійснює свою плідну діяльність. Виш є, насамперед, освітнім закладом, у котрому досить значна частина молодого покоління має намір одержати освіту для подальшої професійної діяльності за межами університету. Одержання освіти повинне, отже, відповідати соціальним цілями і бути планомірним. Застосовуючи до поняття «виш» системний науковий підхід, сам виш варто розглядати не тільки як частину наукової системи, але і як частину освітньої системи (порівн. [433]; [456]).

«Викладання» у сучасних умовах є не тільки процесом говоріння, тобто викладання, кваліфікованого пояснення, демонстрації і повідомлення наукових знань, але й передачею знань з урахуванням можливостей своїх візаві, студентів, яким необхідні наукові знання для одержання необхідної їм кваліфікації. Тому для реалізації потреб студентів треба здійснювати викладання на високому рівні, стимулювати розуміння студентами наукової інформації через спільні зусилля студентів і викладачів, розробляти навчальні ситуації, міркувати про організацію навчального процесу і здійснювати його.

6.2.5 Розуміння викладання як складової частини діяльності німецьких університетів

Такому розумінню задач «навчання» усе ще протистоїть точка зору, що студенти являють собою молодих дорослих людей, котрі одержали обов'язкову шкільну освіту і є з юридичної сторони повнолітніми, вийшовши тим самим з рамок педагогічної відповідальності своїх учителів. Ця точка зору відбита, наприклад, у висловленнях засновників Берлінського університету (напр. [365, 276]). Мова йде про те, що студенти дієздатні і тому самостійні. Вони

продовжують своє навчання, беручи приклад зі своїх викладачів, і удосконалюються разом з ними (в ідеалі викладачі удосконалюються у взаємодії зі студентами). Студенти більше не мають потребу у вчительському контролі і турботі і не є більше об'єктом їхнього впливу.

Ця філософська посилка містить у собі багато чого: стати самостійною і довести свою відповідальність може тільки та особа, якій ці якості санкціоновані (порівн. [178]). Навчання розглядається з повною на те підставою довічними процесом, але виховання (чи педагогіка), на думку Л. Губера, досягає своєї межі в той момент, коли особа стає повнолітньої чи самостійної з юридичної точки зору. Виникає питання про правомірність посилання на такий погляд з позиції викладача.

У педагогіці відбуваються суперечки про розмитість цієї межі (порівн. [385]). У рамках системно-теоретичного аналізу університет інтерпретується як компонент одночасно двох функціональних систем, першої з котрих є «наука», а другою – «виховання» (порівн., наприклад, [402, с.174, с.261]). Л. Губеру, який не позиціонує себе як системний теоретик, це твердження удається сумнівним, а поняття «система освіти» (тобто «Ausbildungssystem») видається більш адекватним. Як зазначає Л. Губер, системні теоретики не вважають систему освіти функціональною системо, проте, на їх думку, відкидання самої ідеї виховання в університетах, тобто за участю в ньому професорів, є ще більш неспроможним.

У цьому місці Л. Губер вважає за необхідне заперечити. У випадку принципового визнання самостійності осіб, котра сприймається як постулат, необхідно констатувати, що розходження між навчальним станом (передумовами) учнів і цілями навчання (з погляду викладання) завжди збільшується. Виші приймають більш 30%, а в перспективі прийматимуть близько 40% представників одного випуску шкіл (з цього числа на університети приходиться приблизно три чверті усіх випускників) з різним рівнем якості отриманих знань і різними навчальними передумовами. Студенти мають різне соціальне походження, зорієнтовані на навчання не завжди із

самого народження і мають різні плани на майбутнє. Насамперед, неоднорідність складу студентства лежить в основі невдоволення вишів нібито низьким рівнем академічних здібностей студентів [243]; [400, с. 116].

Для подолання такої розбіжності між традиційною концепцією і структурою «німецького» університету теоретично існують інші рішення. Одним зі способів рішення може стати, за твердженням Л. Губера, організаційна диференціація в галузевих сферах чи професійних полях (медицині, технічних спеціальностях, економіці, педагогічних вишах із власними передумовами зарахування), а також диференціація за рівнями (коледж, післядипломний курс чи післявишівська академічна освіта, початкове навчання, поетапне навчання). Правда, ці заходи відкидаються університетами через свою нездійсненність, оскільки студентів-початківців не можна адаптувати до умов університету чи просто відрахувати. Відповідно виникає проблема викладання.

Тепер університетські викладачі могли б обвинуватити в такому стані справ (освітню) політику. Вони роблять це часто (наприклад, якщо вони обвинувачують у недостатньому рівні загальної освіти і рівня розвитку академічних здібностей студентів гімназіЇ, у котрих відбувається перебудова їх вищого ступеню). Викладачі також загострюють увагу на стрімкій зміні характеру самих наук. Відбувається їхня експансія, диференціація, методичне і технічне ускладнення, звуження постановки проблем у ході спеціалізації наук, котрі студенти-початківці ще не в змозі сприймати й осягати. У процесі навчання студенти демонструють відсутність соціальних і практичних навичок роботи, а також їм бракує розуміння міжпредметних зв'язків, на що указує Тео Баргель [6].

Виникає питання про те, за яких умов буде відбуватися інтенсивне обговорення принципових методичних питань у рамках «розпорошеного» між різними спеціальними дисциплінами навчального процесу, обговорення когнітивних процесів і філософських проблем. Саме таке обговорення дозволить на практиці реалізувати принцип «набуття освіти за допомогою

науки» (точніше кажучи, принцип самоосвіти за допомогою проведення дослідження і міркувань), про котре мріяли Ф. фон Гумбольдт і Ф. Шлейермахер [26, с.141, 233]. Через позицією по цьому питанню, котру займає Ю. Міттельштрасс, не слід очікувати дискусій у рамках академічної філософії. Цей відомий теоретик науки нічого не говорить у своїй аргументації [299] про стан наук і не вказує на істотні розходження між ними, що викликає подив у Л. Хубера.

На тлі всього того, що відбувається у сфері сучасної університетської освіти й університетської науки варто зробити висновок про збільшення дистанції між викладачем і студентом. Крім того, відбувається руйнування «єднальної ланки» між можливостями освіти і потребами студентів, котрі варто брати до уваги, якщо «самоосвіта», котру відстоює Ю. Міттельштрасс, не повинна зводитися до елементарного дотримання наукових норм і простого виучування дисципліни.

Крім того, необхідно також враховувати зміни в навчальному контексті. Мова йде про те, що викладачі і студенти через звуження безпосередніх контактів між собою на тлі освітньої експансії вже давно втратили звичку вести філософські бесіди чи займатися теоретичним дослідженням у вільному науковому просторі. Їхнє навколишнє середовище, ВНЗ як організація, уже давно і далі усе більше буде пристосовуватися до зміни зовнішніх умов і формулюванню цілей. Це уже відбувається, наприклад, із цілями, котрі знайшли своє відображення в рамковому законі про вищу освіту. Основна мета полягає в підготовці молодих фахівців «до виконання професійних обов'язків, що вимагає застосування наукових фактів і методів» [206, §2]. У новій редакції закону формулюються актуальні задачі вишів, наприклад: деталізація порядку навчання і проведення іспитів, порядок надання студентам індивідуальних консультацій, формулювання умов проходження практики, проведення проміжних перевірок знань, фіксування тривалості навчання, формулювання умов допуску до одержання ученого ступеня кандидата наук і т.д., а також

організація регулярних перевірок виконання навчального навантаження викладачів і використання вишами наявних у їх розпорядженні ресурсів.

Ю. Міттельштрасс, як і багато хто з його однодумців, сприймає систематизацію й уніфікацію завдань і цілей вишів як «регламентацію» навчального процесу й огульно обвинувачує в цьому дидактику вищої школи, котра, на думку Л. Губера, не має нічого спільного з цим. Навпаки: дидактика наполягає на розробці навчальних планів і програм, більш обміркованих, обґрунтованих, відкритих і різноманітних, котрі відбивають сформульовані в законодавстві цілі. Регламентація порядку навчання і проведення іспитів не може відбуватися тільки в рамках дидактики вищої школи, котра сама стає об'єктом регламентації. Регламентація є продуктом взаємодії управлінських структур із усіма спеціальними галузями наук, котрі хочуть забезпечити свою сфери компетенції і робочі місця. У свою чергу діяльність вишівського менеджменту спрямована на уніфікацію, нормування і стандартизацію освіти. Ці заходи не призводять до істотного росту самостійності студентів, але фактично обмежують її відповідним асортиментом послуг і санкціями, а також наданням студентам можливості вибору способів одержання освіти і його рівня.

За межами такої регламентації навчального процесу викладачі тільки «у своїх власних чотирьох стінах» проведеного ними заняття можуть діяти так, начебто мова йде про зовсім вільну комунікацію, говорити те, про що вважають потрібним і можливим говорити, і ні про що більше не піклуватися. Деякі з них, імовірно, думають, що при цьому звичні для них соціальні форми навчання, насамперед, лекція, семінар, лабораторна робота, породжуються самою наукою. Насправді дидактичний вибір тієї чи іншої форми заняття відбувається усвідомлено чи неусвідомлено. Цей вибір, на думку Л. Губера, більше не є чимось, що розуміється самим собою, через зміну мождивостей, але він є результатом змін умов взаємодії між навколишнім середовищем і вишом, вимагає роз'яснень і міркувань.

Усе це призводить до важливого, принципового розуміння, від якого не може ухилитися навіть той викладач чи вчений, який не хоче діяти як педагог. Мова йде про те, що студенти. які тільки в ідеалі є незалежними сформованими особистостями, насправді перебувають у виші в стані триваючої соціалізації [223]. Вони продовжують взаємодіяти тут з навколишнім середовищем. Це середовище є таке не своєю природою, а є продуктом людських рішень, котрі сформувався за певних історичних умов. На думку Л. Губера, викладачі вищої школи, політики й адміністратори, котрі працюють у сфері освіти, несуть відповідальність за формування цього навчального середовища.

Як видно, процеси, котрі відбуваються у вишівському середовищі, і дискусії, котрі відбивають їх, є приводом для переосмислення потенціалу чи фактичного ефекту функціонування цих структур і для пошуку можливих альтернатив. Самостійне навчання студентів, тобто навчання, засноване на їхній участі в проведенні дослідження, має потребу в створенні відправних і загальних умов, котрі сприятливо вплинуть на це навчання, але не будуть керувати ним. Організація такого навчання є найважливішим завданням вищої школи на тлі процесів, котрі відбуваються.

Примітно те, що студенти ще на початку протестного руху 1960-х рр. обговорювали тему «Навчання й учіння у виші» і виступали за поліпшення умов навчання, але аж ніяк не вимагали керування, опіки чи прояву турботи про них. За даними Л. Губера, безпосереднього учасника тих подій, студенти виступали не тільки проти тодішньої спроби посилення «регламентації» освіти, але й проти «косметичного ремонту» сфери вищої освіти у вигляді педагогічних заходів, котрі нівелюють існуючі негаразди, у формі політичної освіти, упровадження вступного курсу лекцій чи створення будинку колегій. Вони вимагали реформування ключової галузі, тобто наукового навчання. Ця вимога була результатом науково-критичного і професійно-критичного підходу студентів і асистентів до переосмислення своєї студентської і викладацької практики. Тому мова йшла про заходи в галузі дидактики вищої школи, а не педагогіки вищої школи.

6.2.6. Перспективи інтенсивного упровадження дидактики вищої школи у навчальний процес в університетах

Для Ю. Міттельштрасса (і багатьох інших викладачів вищої школи, які розділяли його погляди) очевидним є те, що дидактика реалізує свої цілі і завдання в рамках «дидактизації» навчального процесу. Під нею він розуміє те, що методи навчання (чи «педагогічні стандарти», котрі він ототожнює) мають пріоритет щодо дослідження, а турбота про учнів має пріоритет стосовно самого досліджуваного предмета. Дидактика і «школяризація» суть те саме. Виходячи з такого розуміння «дидактизації», дидактика вищої школи має спільне для кожного рівня дидактики завдання, котре полягає у викладанні розходжень. Під цим варто розуміти (але не безапеляційно відкидати) не зовнішню техніку викладання, а пошук оптимальних засобів, котрі забезпечують досягнення певної «золотої середини», тобто сбалансованості навчального процесу. Її досягнення дозволить викладачам і студентам досягати компромісу. У результаті цього студенти зможуть дізнаватися про проблеми науки і зможуть брати участь у пошуку їх рішення, але на початковому етапі свого навчання зможуть тільки формулювати питання й одержувати на них відповіді.

Професіонали в галузі дидактики вищої школи існують саме для цього і спрямовують свої зусилля на те, щоб описувати передумови і пропонувати заходи, котрі уможливлять створення таких навчальних ситуацій. Завдання дидактики, як, утім, і задача усієї вищої школи, полягає в здійсненні такого навчального процесу, у рамках котрого учні зможуть активно працювати і здійснювати пізнавальну діяльність. Мова йде про «відкрите» формулювання завдань у лабораторіях чи про пошук рішень з метою практичного здійснення принципу «навчання за допомогою дослідження».

Крім того, мова йде також про вирішення практичних проблем наукової діяльності, у т.ч. політичних, соціальних і етичних. У цьому процесі повинні

учитися й осягати нове знання не тільки студенти, але і професори разом зі студентами. Для цього потрібне проектне навчання, а також міжпредметні заходи, під час котрих власний предмет піддається переосмисленню в науково-теоретичній, історичній чи соціологічній перспективі на тлі інших предметів [458]; [224]; [340]). Принаймні, потрібні такі навчальні форми заходів, котрі стимулюють студентів до дискусії і до співробітництва один з одним.

Усі ці міркування послужили причиною того, що дидактика вищої школи заявила про свої права на існування. Це відбулося не з метою її протиставлення педагогіці вищої школи колишньої НДР, котра була навряд чи відома у ФРН. Виділення дидактики вищої школи в самостійну галузь відбулося також не з метою протиставлення більш ранньої німецької педагогіки вищої школи, котра існувала з 1893 р. по 1933 р. [268], [318], котра тривалий час перебувала у не заслуженому забутті. Причини інституціоналізації дидактики вищої школи не мають нічого спільного з цілями «школяризації» вишів, якщо навіть цей термін, котрий виражає зневажливе відношення до школи, має на увазі регрес вишівської сфери й інфантилізацію студентів.

Кожен професіонал, якому знайома навчальна дійсність в університетах, не може стверджувати, що ситуації спільного дослідження і навчання студентів і викладачів не є поширеною практикою. Проблематичним на перший погляд видається застосування дидактики вищої школи як особливого виду діяльності, спрямованого на розвиток вищої школи. Не виключене її перетворення в зайву галузь науки в міру того як будуть досягнуті певні цілі вищої освіти. Але, принаймні, дидактика вищої школи може нагадувати про це своє першочергове завдання і надавати свій досвід і знання, корисні для здійснення викладачами вищої школи їхнього самостійного дидактичного навчання, надавати їм допомогу в створенні ситуації спільного дослідження і навчання викладачів і студентів. Деякі прийоми і методи є цілком доступними і не вимагають природного таланта для їхнього використання, щоправда, вимагають професіоналізації викладання, проти якої так активно виступає Ю. Міттельштрасс і його численні однодумці.

М. Нойвайлер [309], також тимчасовий член наукової ради, навпроти, обґрунтовує свою пропозиція про створення дослідницької і викладацької професури, про їх відповідне наміченим цілям оснащення і фінансування, з огляду на всю складність створення форм викладання і навчальних ситуацій, адекватних сьогоднішньому стану науки. Той факт, що викладачі вищої школи, котрі одночасно займаються дослідженнями, прагнуть до підвищення своєї дидактичної кваліфікації й одержання консультативної підтримки, варто розуміти як єдиний вихід для них через ситуацію в сфері викладання і навчання, котра сформувалась сьогодні в університетах. Структури, створені Німецьким об'єднанням дидактики вищої школи, пропонують увесь спектр необхідних консультаційних послуг і послуг по підвищенню професійної кваліфікації. На думку Л. Губера, співробітництво з центрами дидактики вищої школи є єдиним способом досягнення єдності дослідження і навчання. В іншому випадку прийдеться на завжди розстатися з ідеєю такої єдності, як парадоксально це не звучить.

Глава 7. Система вищої освіти ФРН й актуальні проблеми її фунціонування на сучасному етапі її розвитку

7.1. Передумови реформування німецьких університетів

«Критична інвентаризація» німецьких університетів, за даними Д. Фрея, Х. Петера і Л. фон Розенштіля [121], виявила не тільки насущні проблеми і недоліки вищої освіти ФРН, але і зміцнила переконаність критиків у тому, що виші Німеччини мають також явні досягнення. На їхню думку, виходячи з досить значного потенціалу університетів, їхні недоліки повинні зазнавати конструктивної критики з розумінням основного призначення університету як закладу, котрий визначає перспективи розвитку німецького суспільства.

В університеті відбувається формування і виховання майбутніх поколінь політиків. Майже всі керівні кадри сучасного німецького суспільства одержали університетську освіту. З університету виходять мультиплікатори знань і гуманних цінностей. Надання освітніх послуг є найважливішою інвестицією в майбутнє такої обділеної природними ресурсами країні як Німеччина. Забезпечення високого рівня університетської освіти і подальше підвищення кваліфікації випускників дозволяє забезпечити економічну конкурентноздатність Німеччини в глобалізованому світі і зберегти разом з тим високий рівень життя.

Оскільки Німеччина має найнижчий рівень приросту населення в усьому світі, а системи соціального забезпечення в існуючій сьогодні формі не можуть забезпечити його нинішній рівень у довгостроковій перспективі, то освіта й інноваційні напрацювання німецької університетської науки повинні компенсувати негативні тенденції в соціальному розвитку. Тільки так Німеччини удасться зберегти такі найважливіші цінності як демократію, відкрите суспільство, а також соціальну орієнтацію її ринкової економіки.

Отже, університет відноситься, поряд зі школою і родиною, до одного з найважливіших інститутів німецького суспільства. Виходячи з його значимості,

можна було б припустити, що університети являють собою певий центр науки і культури в Німеччині, у котрому викладають не тільки знання і поведінкову компетентність, але і прищеплюють цінності, формуючи тим самим усебічно розвиту особистість майбутніх поколінь (порівн. [123]). Виходячи з досягнень системи вищоъ освіти ФРН, можна стверджувати, що в університетах робиться багато чого для забезпечення максимальної якості досліджень і навчання.

Якщо виходити з високих освітніх стандартів, застосовуваних у німецьких вишах і зіставити результати їхньої діяльності з досягненнями ведучих вишів США, Великобританії, Японії і Південної Кореї, то багато явищ німецької університетської дійсності варто сприймати критично. Перш ніж піддати ці негативні явища гострій критиці, необхідно позначити важливі досягнення в цій сфері.

Позитивними сторонами німецької университеской освіти Д. Фрей, Х. Петер і Л. фон Розенштіль визнають такі:

- університет являє собою строкатий біотоп, у котрому можуть усебічно розвиватися й активно працювати інтелектуали. Саме в професорсько-викладацькому середовищі панує високий ступінь неоднорідності особистісних якостей. Завдяки своєму інтелектуальному і людському різноманіттю університет зберігає в собі величезний інноваційний потенціал. Він усе ще служить притулком для інакомислячих і диваків, а також представників різних поколінь учених;

- німецькі університети пропонують численні вільні простори, у них є багато галузей діяльності, вільних від утручання ззовні і з боку університетської бюрократії;

- у німецьких університетах продовжуєть життя гумбольдтівський ідеал освіти, котрий, крім всього іншого, полягає у реалізації основної ідеї єдності дослідження і навчання;

- університет є місцем для ідеалістів. Він функціонує винятково завдяки іноді надмірній заангажованості багатьох високо-мотивованих , обдарованих людей;

- примітно також те, як порівняно невелика інфраструктура університету справляється із семестру в семестр із величезною масою студентів;

- університет (наприклад, на відміну від церкви) поніс незначні втрати свого іміджу протягом останніх десятиліть;

-освіта, у тому числі університетська, являє собою в Німеччині товар, котрий є в розпорядженні кожного індивідуума в незалежності від його соціально-економічного статусу. Усупереч уведенню плати за навчання в декількох федеральних землях навчання, незважаючи на відносно незначні витрати в порівнянні з іншими країнами, такими як США чи Великобританія, не вимагає значних витрат, а державна підтримка студентів із соціально незахищених родин досить істотна. Проте сучасні німецькі вищі навчальні заклади мабть певні суттєві недлоліки, котрі визначають місце німецької сфери вищої освіти на глобальному ринку освітніх послуг.

7.1.1. Недоліки професійної підготовки студентів

Приблизно менше половини випускників школи одного року народження (43 %) розпочинає своє навчання в університеті (див. матеріали Федеарльної статистичної служби [396; 397; 398; 399]). Якщо освіта є найголовнішою інвестицією в майбутнє країни, метою вишів Німеччини повинне бути залучення якомога більшого числа молодих людей до навчання в університетах і отримання ними високоякісної вищої освіти. Однак у Німеччині частка молодих людях, котрі відвідують університет, досить мала у відсотковому співвідношенні до всіх молодих людей в порівнянні з іншими країнами наприклад, зі Швецією (73 %) і Австралією (86 %) [Дані Статистичного федерального відомства Німеччини, 2018]. Так, наприклад, Баварія встановила сумний рекорд відсоткового співвідношення першокурсників, котре складає лише 35,9 % від загальної кількості випускників шкіл (Статистичне федеральне відомство Німеччини, дані за 2018 рік). Тільки 4 федеральні землі виконали в 2018 році цільове завдання наукової ради, досягши коефіцієнта зарахованих на

перший курс університету молодих людей, котрий склав більш ніж 50 % від загального числа випускників середніх шкіл: Гамбург (50 %), Саарланд (52 %), Північний Рейн-Вестфалія і Мекленбург (54 %).

На тлі цих даних виникає питання про те, наскільки важливим фактором є одержання атестата зрілості для вступу до університету. В окремих випадках люди з кваліфікованою професійною підготовкою і професією майстра одержують можливість вступу до університету. Ця можливість повинна бути закріплена в університетських статутах по всій країні, що може значно підвищити кількість вступників до університетів. Необхідно розширяти можливості одержання університетської або вищої спеціальної освіти не тільки для молодих людей, які одержали атестат зрілості і не мають вищої освіти, для інших вікових категорій людей, котрі мають бажання підвищити рівень своєї кваліфікації. Тема університетської перепідготовки, котра має своєю метою забезпечити будь-якого громадянина правом на довічне навчання у цих вишах, знаходить усе більше поширення в німецьких університетах (наприклад, в університеті м. Бремена), однак, у цій сфері потрібно прикласти значні зусилля.

Через уже не таку значну у порівнянні з іншими країнами кількість студентів певні побоювання викликає також зростання числа відрахованих студентів, які складають 27% від загального числа студентів (порівн. [398, с. 97−102]). По деяких спеціальностях, наприклад, мовознавству і культурології це число наближається навіть до 50 % (порівн. [398, с.97−102]). З одного боку, ці цифри служать негативним економічним показником, з іншого боку, вони свідчать про недоліки інформаційної політики в школах і університетах: першокурсники виявляються недостатньо проінформованими про зміст і вимоги обраної ними дисципліни. Серед всіх інших заходів найбільш доцільним була б інтенсивна роз'яснювальна робота в рамках менторських програм.

Усупереч скороченню загальної чисельності студентів і високому коефіцієнту відрахованих студентів, рівень надання консультативної допомоги студентам з боку викладачів у німецьких вишах залишається незадовільним.

Викладачі опікують у середньому 18 студентів. У спеціальних вищих навчальних закладах це співвідношення виявляється більш значним. Тут на одого викладача приходиться 25 студентів / (порівн. Статистичне федеральне відомство Німеччини, дані за 2010 р.). У Швейцарії й інших країнах співвідношення викладач/студент виглядає істотно краще.

Інше співвідношення – консультуючий викладач і студент, який одержує консультацію, – має певну закономірність: чим більше число студентів, яким надає консультацію, один викладач, тим триваліше період навчання цих студентів у виші і тем більше імовірність їхнього відрахування. Проте проведення індивідуальних консультацій є досить широко розповсюдженою в американських вишах практику здійснення зворотного зв'язку викладача з кожним окремим студентом. Американські студенти використовують індивідуальний зворотний зв'язок для подолання своїх слабких сторін і розвитку своїх досягнень шляхом особистісного удосконалювання. Ця форма реалізації зворотного зв'язку і надання консультацій геть-чисто відсутня у німецьких університетах і слугує також причиною високого числа відрахованих студентів, а також дезорієнтації студентів-першокурсників у навчальному процесі. Надання індивідуальних консультацій є раціональним заходом для надання студентам можливості орієнтуватися в складнощах навчального процесу і одержувати необхідну моральну підтримку з боку викладачів.

Надання студентам індивідуальних консультацій є складовою частиною так званих менторських програм. У декількох університетах, наприклад, у Мюнхенському університеті, подібні програми вже існують. Проте, у більшості випадків вони відкриті тільки для спеціальних цільових груп, як, наприклад, молодих учених-жінок. Було б доцільним надання наставника кожному студенту-першокурснику. Наставник міг би надавати допомогу студенту по всіх організаційних питаннях і тим самим сприяти кращій підготовці студента до трудового життя, зниженню імовірності його добровільного відрахування з вишу і демонтажу соціальної мережі у виші.

Цілеспрямована опіка студентів повинна виходити за рамки університетського навчання. Для студентів, котрі прагнуть до академічної кар'єри, тобто молодих учених, важливе одержання діючої консультативної підтримки з боку досвідчених наставників. Такі менторські програми працюють у вишах США і Великобританії, але є рідкі у Німеччині. У наявних програмах наставництва бракує систематичності і продуманості, орієнтації на майбутню професійну діяльність аспіранта чи докторанта. Таке положення справ у німецькій науці викликає повне здивування.

У вишах Німеччини ще донедавна практикувалося читання вступних лекцій по певним теоретичним курсам (studium generale), котре було інтегровано в кожну навчальну програму. У навчанні студентів, особливо на початковому етапі їхнього навчання, неухильно дотримувався принцип послідовності навчання. Для переходу на наступний етап навчання студенти повинні були продемонструвати гарні результати свого навчання. У зв'язку з цим доцільним заходом було би введення ґрунтовної загальної підготовки студентів. Прикладом такої загальноосвітньої підготовки може слугувати досвід Баварської елітної академії, котра надала можливість спеціально відібраним студентам одержати додаткову освіту в галузі виробничого менеджменту, техніки, історії інновацій, розвитку особистості, етики, міжкультурної компетенції і колективної роботи в рамках літніх шкіл і додаткових курсів (порівн. також [330]).

Природно, університетам необхідно надавати значну автономію для вирішення перерахованих вище завдань, тому що зміни в університетському середовищі відбуваються, у кінцевому рахунку, тільки через автономію, креативність, бачення перспектив і наявність преосвітніх компетенцій, причому поряд з необхідною внутрішньою мотивацією є необхідність у фінансовій підтримці необхідних заходів.

7.1.2. Відсутність заходів стимулювання професійного самовдосконалення професорів і викладачів німецьких ВНЗ

Як уважають Д. Фрей, Х. Петер і Л. фон Розенштіль, якість викладання є відносно несуттєвим фактором у німецьких університетах. Кількість і якість витраченого на навчання часу не впливає істотно на зарплату чи репутацію викладача. У цьому зв'язку, на їхню думку, якість навчання повинна бути центральним компонентом для надання вишу фінансових ресурсів. У вишах мусить бути впроваджене регулярне оцінювання якості викладання і заохочення гарної якості викладання і гарного рівня студентської дослідницької роботи, виконаної під керівництвом викладачів. Крім того, необхідно організувати у викладацькому середовищі регулярні обговорення проблем викладання і способів їх вирішення. Обов'язковою повинна стати участь викладачів у семінарах з дидактики вищої школи.

Гарні результати дослідницької роботи припускають одержання адекватної винагороди. У США така винагорода є чимось самим собою зрозумілим: той, хто має цікаві публікації, одержує додаткові стимули, наприклад, у вигляді скорочення навчального навантаження чи фінансові доплати, про що не ідеться в Німеччині. Щоправда, в Німеччині є плани впровадження адекватної оплати наукових досліджень, але в кінцевому рахунку варто констатувати факт недостатньої винагороди викладачів за результати дослідницької праці в німецьких вишах . При цьому всім очевидно те, що видатні дослідники повинні менше викладати, частіше знаходитися в додаткових наукових відпустках, а їхній дослідницький бюджет мусить бути істотно збільшений, а при нарахуванні зарплати треба застосувавити значну гнучкість.

Університетські професори і викладачі в більшості випадків мають дуже гарну предметну компетенцію, але водночас дуже нерозвинуті соціальні компетенції (порівн. [442]. Проте, дослідження і викладання завжди відбуваються у взаємодії з іншими людьми, у колективі, котрий складається з людей з різним типом характеру, різною предметною підготовкою і приналежністю до різних культур. Отже, виникає потреба у формуванні в

професорсько-викладацькому складі співробітників соціальних і комунікативних знань, умінь і навичок, якими вони не володіють у силу відсутності необхідної освіти.

Як зазначають Д. Фрей, Х. Петер і Л. фон Розенштіль, сучасному німецькому професору (як і багатьом німецьким шкільним учителям) бракує гарних знань методики і дидактики, а також уміння формулювати наукові питання, здійснювати успішну комунікацію і мотивувати студентів у їхній навчальній діяльності. У більшості комерційних і соціальних організацій має місце повсюдно поширена практика надання керівникам можливості одержання ними таких необхідних ключових компетенцій (соціальної, комунікативної, методичних, дидактичних модерування, тощо), але все це не має місця в німецьких університетах.

Винятком у цьому стані речей є приклад Мюнхенського університета імені Людвіга-Максиміліана, у котрому функціонує центр менеджменту і керування персоналом, а всім бажаючим викладачам надається можливість одержати соціальні компетенції, необхідні їм роботі зі студентами і співробітниками (порівн. [442]).

7.1.3. Відсутність каталогу професійних вимог до професорсько-викладацького складу німецьких ВНЗ

У кожній комерційній організації відбувається обов'язковий самоаналіз профільних вимог, котрі пред’являються до гарного керівника чи до гарного відділу. Цей самоаналіз відсутній в університетах, тут кожний може діяти на свій розсуд. Тому виникає потреба у вироблені певного комплексу профільних вимоги до викладачів університетів з метою поліпшення рівня досліджень і процесу викладання.

Якісний викладач мусить бути вмілим мотиватором, транслятором знань і цінностей, зразком керівника, котрий у своїй поведінці керується правилами етики і ставиться до себе і своєї кваліфікації без зайвого самозамилування,

вимогливий до своїх співробітників і в той же час постійно заохочує їх до постійного самоудосконалення. Оскільки профільні вимоги в німецьких інститутах не є предметом обговорення, не викликає подиву той факт, що багато студентів критикують своїх професорів. Без чітких профільних вимог робочі місця можуть бути зайняті недостатньо компетентними людьми, що насправді відбувається

На думку німецьких фахівців, існують незначні надії на те, що кадрова політика є цілковито об'єктивна в тім сенсі, що на посаду викладача чи професора запрошують найкращих чи найбільш придатних для неї. Часто відділи по роботі з персоналом висловлюють побоювання, що висококваліфіковані учені можуть вимагати достатньо високу зарплату. Через недофінансування галузі вищої освіти вищі навчальні заклади не можуть гарантувати своїм співробітникам високий рівень зарплати, а відділи по роботі з персоналом відбирають фахівців середнього рівня, котрі не висувають надмірних вимог. У американській системі вищої освіти факультети здебільшого одержують у своє розпорядження учених високого рівня, і тому кожен підрозділ зацікавлений у придбанні найкращих фахівців. Це не є розповсюдженою практикою в Німеччині, тобто усвідомлено чи неусвідомлено, але цілеспрямовано відбираються люди, які не можуть конкурувати з іншими і які не вимагають гідної винагороди за свою роботу.

Учені, які одержали довічне звання професора, як і раніше перебувають у своїй «вежі зі слоновой кісти», через що міжпредметні зв'язки в межах цієї університетської «вежі» залишаються поза їхнім полем зору. Тому процес навчання потребує значно більшої кількості міжпредметних навчальних заходів, проектних робіт і циклових лекцій, міжфакультетських колоквіумів. Очевидно, що ріст пізнавальної діяльності підсилюється, насамперед, завдяки ефекту синергії, у сенсі взаємодії різних предметів, через проведення різноманітнх міжфакультетських заходів, підчас котрих відбувається обмін знаннями, що залищається в німецькому університетському середовищі мало розповсюдженою практикою.

7.1.4. Відсутність довгострокових стратегій і планів розвитку міжнародного співробітництва німецьких ВНЗ

Університет, будучи сховищем знань і притудком для людей, які їх добувають, міг би являти собою ідеальну базу для прогнозування перспектив подальшого розвитку науки і людства. Проте, виявляється інша реальність: незначна кількість професорів відчуває свою відповідальність за майбутнє науки і людства і не займається прогнозуванням майбутнього. Занадто рідко відбувається обговорення актуальних політичних і суспільних проблем в університеті. Тому виникає необхідність відкриття університетів світу і усвідомлення ними їх відповідальності за вирішення глобальних проблем, а також за вироблення їх творчих рішень. Ця відкритість потрібна також не тільки для того, щоб учені вийшли зі своєї «вежі зі слоновой кісти» і усунули «тисячолітній дух затхлості» в університетах. Їм також потрібно перебороти свою зарозумілість і сприймати нові тенденції, переймати кращі світові зразки викладання, дослідження і менеджменту.

Безумовно, не кожен університет має потребу в зразку наслідування для керівництва чи для вироблення свого стилю керівництва. Університети можуть функціонувати і без цих зразків. Але, на думку Б.Р. Барткуса, М. Глассманна і Р.Б. Мак-Афі, наявність зразків, тобто необхідних орієнтирів, може значною мірою спростити відносини з підлеглими і виробити такий стиль роботи керівництва університетів, котрий здатний значно підвищити результативність діяльності університету, на що указують Б. Барткус, М. Глассман і Р.Б. МакАфі [11].

Факт полягає в тому, що університет є місцем, у котрому акумулюються і транслюються величезні масиви знань. І те й інше відбувається завдяки людям. Отже, очевидно те, наскільки важливо уміння використовувати людський потенціал, спираючись на одержані соціальні і психологічні компетенції. Знання психології людей і уміння вибудовувати оптимальні для роботи

міжособистісні відносини зі співробітниками дозволяють не тільки одержати відповіді на поставлені питання, але і виробити успішну лінію комунікації в масштабах університету.

Університет повинний інтенсивніше відкриватися не тільки для нових ідей, але і для зовнішніх зв'язків з іншими вишами, але і для тих поколінь людей, які вже закінчили навчання у виші, але прагнуть його продовжити з метою підвищення своєї професійної кваліфікації чи отримати другу вищу освіту. Німецьким університетам необхідно розширити пропозицію освітніх послуг у рамках 1-річного чи 2-річного періоду навчання в зв'язку зі зростаючими потребами дорослої частини населення в т.зв. «довічному навчанні», котрі усе більш гостро відчуваються в сучасному інформаційному суспільстві.

На думку Д. Фрея, Х. Петера і Л. фон Розенштіля, німецькі університети залишаються як і раніше занадто «німецькими», занадто закритими для зовнішнього світу. В умовах масової вищої університетської освіти, процесу глобалізації і європейської інтеграції університети Німеччини повинні запрошувати на роботу кращих учених з інших країн для обміну досвідом і для проведення спільних досліджень. Інакше в найближчій перспективі німецьким вишам буде важко забезпечити свою конкурентноздатність на ринку освітніх і наукових послуг, а також на ринку праці. Д. Фрей, Х. Петер і Л. фон Розенштіль уважають, що німецькі виші мусять підвищити рівень своєї привабливості для іноземних студентів, у першу чергу, за рахунок розробки і використання міжнародних англомовних навчальних програм. Більш високий рівень інтеграції дозволить удержати кваліфікованих випускників-іноземців у країні чи налагодити, щонайменше, довгострокові відносини з ними після їхнього повернення на батьківщину. Іноземні студенти зможуть стати передатною ланкою між німецькими й іноземними вишами, фірмами і країнами.

7.2. Вплив американської освітньої концепції на процес реформування системи вищої освіти Німеччини

Завдяки проведенню міжнародного системного аналізу і компаратівистським дослідженням, що дозволяють порівняти положення справ у галузі вищої освіти в різних країнах, значно спростилася процедура пошуку шляхів рішення визначених проблем у вищій школі на основі досвіду інших країн. Практика запозичення вже готових рішень і перенесення їх на свій національний ґрунт у трохи модифікованому вигляді існує вже давно. Так, наприклад, американська модель наукового університету («research university») виникла завдяки американським ученим, які в 19 столітті одержали вищу освіту в Німеччині і використовували як зразок для реформування американських університетів саме німецьку модель, у котрій була реалізована ідея органічного зв'язку між дослідженням і навчанням. Таким чином, наукові установи й освітні заклади є в цілому гібридними продуктами.

Реформи, проведені з 1998 року в німецькій системі вищої освіти, орієнтовані на зразок американської системи вищої освіти. Правда, на перший погляд створюється враження, що англійська система двохетапної вищої освіти в рамках програм підготовки бакалаврів і магістрів слугувала поштовхом для реформування німецької системи вищої освіти. Однак у цілому суспільна думка в Німеччині позиціонує на першому місці саме американську модель. Переваги американської системи вищої освіти засновані на конкуренції і диференціації і сприймаються як щось, чого бракує сучасній німецькій системі вищої освіти. Зокрема їй бракує прозорості, гнучкості, ефективності, орієнтації на результативність, лідерства в галузі досліджень і навчання, пристосованості до реальностей масової вищої освіти, відповідності попиту та пропозиції, міжнародної привабливості.

7.2.1. Американська система освіти як специфічний феномен і продукт американської культури

Американська система освіти з кінця 80-х років є об'єктом і предметом

пильного вивчення фахівців у галузі компаративістики, загальних питань організації сфери освіти, методики і т.д. У цьому зв'язку варто назвати імена К.. Геллерта [137], М. Енгельс [99], Д. Бока [48], К. Лукаса [284]. Вибір американської системи вищої освіти як зразкової не є випадковим для сьогоднішньому етапі реформування сфери вищої освіти Німеччині, оскільки загальновідомо світове лідерство США та її відповідність вимогам процесу глобалізації й умовам інформаційного суспільства.

При зіставленні двох систем і оцінці можливостей упровадження американських норм у німецьку дійсність варто враховувати культурний контекст, у котрому функціонує американська система вищої освіти. Тому успішне впровадження елементів схожої, але все-таки чужої культури в німецьку систему вищої освіти вимагає не тільки наявності у німецькому суспільстві пристосованих для цього структур, але і культурних передумов. Очевидно, що американська система вищої освіти тією ж мірою, що і німецька обумовлена традиціями, основними ідеями і ціннісними орієнтирами, роллю держави в галузі вищої школи і концепцією рівності можливостей.

З одного боку, дослідження сформованої в американській системі вищої школи академічної культури дозволяє оцінити шанси пристосування американських досягнень до німецької академічної культури. З іншого боку, виявлення й опис особливостей німецької академічної культури дозволить визначити, а може й змінити напрямок розвитку німецької системи вищої освіти, відмовившись від гарантованого в німецькому законодавстві рівності шансів на отримання вищої освіти у процесі впровадження принципів дерегуляції, орієнтації на результативність, диференціації і конкуренції в галузі вищої освіти.

Вивчення американської системи вищої школи переслідує при цьому ще одну мету. Незважаючи на численні переваги, американська система вищої освіти виявляє цілу низку істотних недоліків. Їхнє знання дозволить запобігти їхньому сліпому перенесенню на німецький ґрунт у ході реформування німецької системи вищої освіти [478]. Говорячи про американську систему

вищої освіти, варто мати на увазі, що позначення цієї структури як системи не цілком коректно. Вона являє собою «loosly coupled system», тобто сукупність елементів досить різних типів, котрі доповнюють один одного, взаємодіють один з одним, але разом з тим виключають повну уніфікацію своїх структурних і функціональних особливостей.

Виходячи з цього, зіставлення цих двох систем повинне відбуватися в культурному і структурному аспекті, виходячи з ролі держави і концепції освіти, тому що ці обидві категорії впливають на організацію обох систем вищої освіти. Порівняльний аналіз обох систем вищої школи щодо ролі держави виявляє у німецькій системі вищої освіти суттєвий державний вплив на функціонування цієї системи. Його проявами є застосування численних положень закону, котрі регулюють і регламентують функціонування німецької системи вищої освіти. І, навпаки, слабкість такого державного впливу є характерною структурною рисою американської системи вищої освіти, котра базується на вірі у регулюючу силу конкуренції, але не держави. При порівнянні домінантних освітніх концепцій у двох країнах слід зазначити перевагу в Німеччині ексклюзивної концепції освіти, сфальцьованої на науку. У США, навпаки, значно переважає орієнтована на практику інклюзивна освітня концепція.

7.2.2. Культурні традиції Німеччини і специфіка німецької академічної культури

Культурні традиції Німеччини засновані на вірі в консолідуючу суспільство силу цивілізованої держави, тобто віру суспільства в соціально орієнтовану державу і державу загального благоденства. При цьому страх, котрий відчуває суспільство перед зловживанням свободою, є причиною довіри до державних заходів, спрямованих на регулювання системи вищої освіти.

Це регулювання, котре відбувається в дусі гумбольдтівського бачення цивілізованої держави [229, с. 32], призводить, по-перше, до відсутності

здорової конкуренції між німецькими ВНЗ в боротьбі за досить незначні державні кошти, по-друге, до відсутності матеріальних стимулів для продуктивної діяльності, по-третє, до незначної оперативної самостійності реальних учасників освітнього процесу.

Характерною рисою системи німецького вищої освіти є гарантоване надання кожному досить кваліфікованому абітурієнту державою місця для навчання, а також звільнення студентів від плати за навчання, котре відбулось ще на початку 70-х років і є чинним дотепер. Усе це обумовлює сприйняття навчання у виші як гарантоване державою право усіх німецьких абітурієнтів.

Ці характерні риси німецької академічної культури, котрі стосуються місця держави у системі вищої освіти, знаходять своє відбиття в загальних положеннях Рамкового закону про вищу освіту, котрий мусить забезпечити уніфікацію і стандартизацію в роботі всіх компонентів системи і соціальну рівність у цій сфері. Численні привілеї держави в цій галузі означають для німецьких ВНЗ обмеження їх автономії, що виявляється в зайвому й іноді некомпетентному втручанні держави в питання фінансування вишів, їх організації, підбору і призначення фахівців на акдемічні посади, а також у питання реформування вишів.

Участь держави в керуванні німецькими вишами виявляється в здійсненні постійного контролю над їх діяльністю «на вході». Цей контроль здійснюється, наприклад, через видлання різних детальних інструкцій, котрі стосуються, наприклад, регулювання вступу абітурієнтів до вишів чи призначення вчених на певні академічні посади у відповідності до Рамкового закону про вищу освіту. Рівень отриманих студентами в ході навчального процесу знань, придбаних умінь і навичок підлягає систематичному оцінюванню під час заліків, іспитів, під час проходження практики, випускних іспитів тощо. Тобто в цій сфері після контролю «на вході» здійснювався постійний поточний контроль і контроль «на виході». Після призначення вченого, який підтвердив свою кваліфікацію в процесі успішного захисту докторської дисертації, на довічну посаду професора, результативність його наукової і викладацької

роботи більше не ставала об’єктом формальної процедури оцінювання. У науковому середовищі не бачили в цьому необхідності, оскільки діяльність вченого оцінювалася через позитивні відгуки про його діяльність з боку його колег. Професор виконував свої функціональні обов'язки, керуючись своєю внутрішньою мотивацією і одержуючи від держави достатнє матеріальне забезпечення за свою дослідницьку і викладацьку діяльність. Здійснення цієї діяльності відбувалося за умов існування так називаної «системи відхилення». Ця система припускає застосування негативних санкцій до співробітників вишів для запобігання можливих зловживань. Навпаки, система заохочення за належне виконання своїх обов'язків не була передбачена структурними положеннями про здійснення контролю в німецьких вишах. Відсутність зовнішніх мотивуючих факторів, диференціації діяльності вчених і їхнього матеріального забезпечення призвело до усереднення результатів діяльності вчених [99, с.388].

Що стосується зарахування абітурієнтівдо вишів, то воно й дотепер регулюється в Німеччині відповідно до принципу вибірковості. Після успішного проходження процедури відбору кожному абітурієнту, рівень шкільної підготовки якого відповідає вимогам вступу довишу, держава надає право вибору місця навчання і звільняє від плати за навчання. Після закінчення вишу випускник одержує від держави законодавчо оформлені гарантії рівності можливостей у сфері працевлаштування. У цих положеннях закону відбивається традиційна для Німеччини віра у справаедливість державного регулювання, котре гарантується право на навчання у виші, забезпечує системну орієнтація навчального процесу, а також обумовлює незначну оперативну самостійність учасників освітнього процесу підчас виконання нимисвоїх функціональних обов’язків.

7.2.3. Відмінності американської і німецької академічної культури

На відміну від німецької академічної культури академічна культура США традиційно базується, як було зазначено вище, на відсутності довіри до централізованої держави. Вона сприймається американцями як зло, з котрим необхідно боротися. Більшість населення США єдино в думці про те, що вплив держави у всіх сферах суспільства має бути обмежений до абсолютного мінімуму [78, с. 210]. Це відношення викликано страхом перед зловживаннями з боку держави. С. Хаттінгтон, наприклад, описує характер американських цінностей у такий спосіб: «Лібералізм, індивідуалізм, демократія, рівні можливості й отже по суті негативне відношення до держави й авторитетів» [231, с. 4]. У процесі регулювання свого громадського життя американці більше довіряють перевагам конкурентної боротьби, ніж перевагам сильної централізованої держави [48, с. 10].

Ця модель суспільства заснована на характерній для нього орієнтації на продуктивну діяльність і припускає високий ступінь оперативної самостійності її учасників. Це виявляється, наприклад, у тому, що американці сприймають навчання у виші як інвестицію в майбутнє студента, але не як гарантію майбутнього професійного успіху.

Ці ціннісні орієнтири американців віббиваються в їхній системі вищої освіти, а також у змістовній і якісній диференціації установ. Позиціонування вишів на ринку послуг, у тому числі й освітніх, здійснюється через конкуренцію. Передумовою свободи дій у цій системі, заснованій на конкуренції і децентралізації, є високий ступінь організаційної автономії приватних і державних вишів США, що американці сприймають як цінність і тому захищають її від утручання з боку держави. Автономне функціонування вишів припускає регулювання їх діяльності акредитаційними агенціями тствами, самими вишами чи об'єднаннями вишів, наприклад, Асоціацією американських коледжів і університетів.

Виші США, дотримуючись у своїй діяльності принципу конкуренції, орієнтуються в оцінюванні своєї роботи на ті параметри, котрі знаходяться «на виході» і свідчать про їх реальні досягнення у галузі дослідницької діяльності і

надання освітніх послуг. Саме ця оорієнтація відбита в численних структурних положеннях, котрі стосуються здійснення регулярного контролю над результативністю і продуктивністю американських ВНЗ, їх співробітників і студентів. Зарахування до американського вишу являє собою відкриту процедуру, в основі якої лежить принцип вільної конкуренції між абітурієнтами, без будь-яких попередніх гарантій надання місця навчання чи абсолютно відьного вибору вишу.

У Німеччині домінуюча концепція вищої освіти реалізується, насамперед, в університетах, котрі здійснюють професійну підготовку основної маси студентів. В основі особливої німецької університетської академічної культури, котра сформувалася під впливом ідей неогуманізма, лежить керівна ідея надання, насамперед, наукової освіти і формування наукового світогляду. Ця ідея спричинила певний дуалізм у формуванні особистості студентів, котре відбувається, з одного боку, через заняття наукою і, з іншого боку, через професійну підготовку. Сучасні німецькі університети надають сьогоднішнім студентам переважно пізнавально спрямовану наукову освіту, котра слугує, як правило, одержанню студентами професійної кваліфікації. Як зазначила Л.Л. Кюлер,Гумбольдтівський ідеал і ціннісне розходження між науковою і практичною орієнтацією вищою освіти продемонстрували, проте, певну інерцію використання сукупності ідей, котрі генерує німецьке суспільство з кінця 18-го ст. Сьогодні ця орієнтація продовжує виявлятися, наприклад, у незначній акцептації прикладного характеру освіти, котра надається випускникам спеціальних вищих навчальних закладів.

Така ексклюзивна концепція освіти виявляється в традиційній дистанційованості німецьких університетів від актуальних соціально-економічних процесів у країні і світі. Ця дистанційованість має гарантувати автономію науки при певній стриманості збоку держави в її втручанні в зміст вищої освіти і освітній процес. Німецька концепція вищої освіти припускає наявність у студентів «зобов'язання, стягнутого за місцем проживання боржника», тобто кожного студента у рамках його навчання в університеті.

У вишах США домінує практична орієнтація освітнього процесу. Проявом такої інклюзивної концепція освіти є тісні контакти вишів з економікою і суспільством, у наданні послуг чи у тісному співробітництві з підприємствами в проведенні наукових досліджень чи технічних розробок. Ця орієнтація освіти виявляється у виконанні зобов'язання ВНЗ перед студентами, «котрі виконуються за місцем перебування кредитора». Це зобов'язання стосується не тільки академічних питань, наприклад, структурування навчальних програм, високої якості навчання і якісного керівництва студентами, але і надання інших сервісних послуг у межах студентського кампуса, як, наприклад, надання медичних послуг, створення інфраструктури для організації дозвілля чи працевлаштування студентів.

В ідеальному випадку певні критерії, котрі застосовуються при зіставлення систем німецької і американської систем вищої освіти, допомагають виявити їх специфічні переваги і недоліки. Вибір найбільш переконливих переваг і недоліків залежить, насамперед, від практичної реалізації окремих елементів системи освіти. При порівняльному розгляді німецької й американської системи вищої освіти в різних тематичних галузях виявляється, насамперед, те, що в німецькій системі вищої школи виявляються помітніше недоліки. У той самий час у системі вищої освіти США, навпроти, переваги виступають більш опукло в порівнянні з також існуючими недоліками.

Варто визнати, що значні масштаби державного впливу і регулювання в німецькій системі вищої школи забезпечують у різних тематичних галузях функціонування вишів принципові переваги. Вони полягають в можливості прогнозування перспектив розвитку ВНЗ, у можливості гарантування їхнього матеріального забезпечення на належному рівні з урахуванням сформованої економічної ситуації, у простоті і рівних умовах праці для всіх учасників освітнього процесу. Ці характерні риси стосуються як вишів, так і їхніх співробітників, професорів і студентів. Сильні сторони домінантної німецької освітньої концепції виявляються, насамперед, у сфокусованості на здійснення

наукових досліджень й у переважно орієнтованому на науку викладанні.

Недоліками державного адміністрування у галузі вищої школи ФРН є стимулювання досягнень середнього рівня через однаковість структурних компонентів системи, недоцільна витрата ресурсів, відсутність гнучкості, ригідність і герметичність системи вищої школи. Крім того, державне регулювання «на вході» гальмує впровадження інновацій, перешкоджає стимулюванню продуктивності, і зацікавленості в результатах роботи. Державне фінансування системи вищої школи означає значні витрати для суспільства. Домінантна освітня концепція призводить до недостатньої погодженості попиту та пропозиції і спричиняє невисоку ефективність освітньогопроцесу в контексті масової освіти.

На противагу німецькій системі вищої освіти перевага слабкого державного впливу і регулювання, конкуренції між американськими вишами і їх структурними підрозділами надають можливість досягнення максимального ступеня продуктивності через диференціацію. Ці переваги виявляються у високій ефективності, максимальній гнучкості, швидкому умінні пристосовуватися до мінливих умов і прозорості багатьох сторін діяльності американських вишів. Значна організаційна автономія максимально сприяє впровадженню інновацій. Структурний контроль над продуктивністю роботи впливає на виші, забезпечує високий ступінь погодженості між попитом та пропозицією освітніх послуг і є абсолютно адекватним умовам надання масової вищої освіти.

Недоліки, зв'язані з незначним державним регулюванням діяльності вишів, відсутністю можливостей довгострокового прогнозування і планування, зайвою структурною складністю і нерівноцінністю вишів компенсуються в американській системі вищої освіти регулюванням через вільну конкуренцію. Правда, значне акцентування продуктивності призводить до пред'явлення завищених вимог до продуктивності роботи індивідуума.

Нарешті, сприйняття навчання як інвестиції в майбутнє, має недоліком значні фінансові витрати для індивідуума. Недоліки інклюзивної

американської концепції вищої освіти несуть у собі небезпеку ігнорування академічних інтересів, а також небезпеку нецільового використання ресурсів внаслідок орієнтації на надання послуг.

7.2.4. Основні переваги і недоліки американської і німецької систем вищої освіти

При розгляді переваг і недоліків обох систем вищої освіти виявляється наступне: у німецькій системі вищої освіти недоліки переважають над перевагами, котрі не дають себе виявити у вузьких рамках державного регулювання діяльності вишів на тлі хронічного недофінансування з боку держави і переповненості вишів студентами. Це значно знижує рівень міжнародної привабливості німецької вищої школи для кращих студентів, молодих вчених і дослідників. Переваги американської системи вищої школи майже цілком збігаються з перерахованими вище недоліками німецької системи вищої освіти. Насамперед, американські елітні університети мають високі міжнародні рейтинги і як наслідок популярність в усьому світі, незважаючи на високу плату за навчання для студентів. Крім того, виші США мають у своєму розпорядженні систему автономного фінансування, котра дозволяє їм виконувати свої завдання на необхідному рівні.

Розгляд переваг і недоліків обох систем вищої освіти вже на самому початку розгляду й у передодні аналізу німецьких реформ вищої освіти вказує на важливі причини того, чому саме американська система вищої освіти повинна стати зразком для проведення реформ вищої школи в Німеччині. Статус американських вишів як зразка для наслідування визначається повним використанням переваг культурного і структурного контексту США.

При зіставленні недоліків обох систем упадає в око те, що в обох системах вищої школи не тільки питання ефективного і цільового використання коштів, але і питання фінансування вишів виявляє наявність спільних базових проблем. Однак унаслідок розходжень культурного тла діяльності

американських і німецьких вишів сформувалася різна постановка проблем. У той час як нецільове використання фінасових ресурсів у Німеччині пояснюється значною мірою наявністю заздалегідь сформульованого державою рішення про використання коштів, то ця проблема в США пояснюється конкуренцією між вишами, котра спостерігається в галузях, далеких від науки, і виявляється , наприклад, в інвестиціях, котрі спрямовуються в інфраструктуру дозвілля чи інші сфери, котрі мають мало спільного з навчанням [284, с. 236].

Регулювання фінансування німецьких вишів з боку держави обумовлює в Німеччині наявність значних фінансових витрат з боку суспільства, у той час як відсутність такого регулювання в США обумовлює високий рівень витрат для індивідуума, котрий потребує надання йому певних освітніх полсуг. Крім того, здійснення перевірки результативності роботи у вишах, котре враховує як потреби індивідуума, так і стан справ у самому виші чи його підрозділах, є проблемою, загальної для обох систем вищої освіти.

Резюмуючи узагальнене зіставлення переваг і недоліків німецької й американської систем вищої освіти, варто вказати на існування низки концептуальних розходжень у культурі і структурі даних систем щодо ролі держави і концепції освіти в цілому. Ці найбільш важливі переваги і недоліки обох систем, будучи антиподами, доповнюють один одного. Це може вже напередодні порівняльного аналізу вказувати на зразковість американської системи вищої школи в процесі реформування німецької системи вищї освіти, котрий розпочався у 1998 р. й триває зараз.

7.3. «Друга хвиля реформ» і місце дидактики вищої школи в сьогоднішньому дискурсі щодо перспектив реформування німецьких ВНЗ

Й. Вільдт зазначає, що «оптимістичний» погляд зсередини на розвиток другої хвилі реформ у сфері вищої освіти не повинний створити ілюзію того, що динаміка Болонського процесу в багатьох відносинах не вплинула на

дидактику вищої школи. Її актуальність і розмаїтість не завжди привселюдно визнається. Курси навчання у німецьких вишах базуються на двоступінчастій чи триступінчастій системі надання освітніх послуг, уніфікованих параметрах робочого навантаження студентів та викладачів, розподілі навчального матеріалу за кредитно-модульною системою, стандартизації оцінювання успішності студентів за системою нарахування кредитів і балів, додатках до дипломів і на процедурі акредитації, котра сприяє уніфікації вимог до організації процесу професійної підготовки студентів. Концептуальне і курикулярне оновлення системи вищої освіти ФРН, засноване на ідеях дидактики вищої школи, проте, не відбувається.

З метою більш гнучкого використання свободи дій у просторах, визначених концепцією «відходу від викладання убік учіння» у рамках «конструктивного вирівнювання», на думку Робочої групи з питань дидактики вищої школи (РГДВШ) [2], виникла необхідність у «другій хвилі реформування». Тому змістовна стратегія, котра орієнтується на підвищення якості освіти в дусі дидактиці вищої школи, повинна припускати наявність програми розвитку. Ця програма включає розробку навчальних планів і програм, адекватних вимогам реформи, роботу з персоналом у вигляді його перепідготовки і надання йому консультативних послуг у рамках дидактики вищої школи, а також розвиток організаційної структури через формування нового навчального середовища.

Але, як говорять експертні оцінки, затверджені Науковою радою [473], і резолюції Конференції ректорів [215], таке бачення місця дидактики вищої школи у процесі реформування вищої освіти ФРН мають також авторитетні організації вчених у межах усієї федерації. Таку позицію займають також представники суспільних і корпоративних фондів сприяння освітній реформі, які запропонували наступні програми: «Стимулювання викладання» (Об'єднання спонсорів), «Майбутнє Болонського процесу» (фонд корпорацій Фольксваген і Меркатор), «Навчання» (Фонд Тепфера). Важливі імпульси для сприяння нової хвилі реформ надходять від федерального уряду й урядів

федеральних земель, котрі у рамках «Третьої колони пакту про підвищення якості освіти» виділили для фінансування реформи кошти в обсязі 2 млрд. євро на період до 2020 р.

Програма підтримки освіти, розроблена федеральним міністерством освіти і науки, передбачає надання необхідної допомоги для здійснення емпіричних досліджень в галузі дидактики вищої школи, котра, як зазначає Й. Вільдт, є останньою за місцем у ієрархії академічних дисциплін, але не за своєю вагою у процессах реформування системи вищої освіти. Таке іноді не зовсім однозначне положення дидактики вищої школи в умовах докорінного і всебічного реформування галузі освіти змін пояснюється, на думку Й. Вільдта, відсутністю відчуття реальності на більш високих рівнях структур, котрі розробляють освітню політику Німеччини.

Рекомендації Наукової ради [473] про якість навчання й учіння містять пропозиції про повсюдний розвиток дидактики вищої школи, однак, не враховують того, що такий розвиток уже відбувається. Ці рекомендації не враховують також міжнародних тенденцій. Наприклад, Наукова рада висловлюється на користь використання британської концепції «суб'єктних центрів» («Subject Centres»), котрі забезпечують розвиток спеціалізованої дидактики вищої школи в межах національних повноважень. Однак Наукова рада не враховує факту існування таких центрів у переважній більшості інститутів Великобританії. Ці центри функціонують як керівні організації «Центрів майстерності навчання й учіння» («Centres для Excellence у Teaching and Learning») і «Вишівської академії викладання й учіння» («Higher Education Academy for Teaching and Learning»), котрі працюють у вишах і утворюють разом з ними комплексну структуру. Й. Вільдт уважає, що тільки у межах певної комплексної структури, котра може бути перенесена на німецький грунт і пристосована до нього, виникає можливість здійснення досліджень і надання послуг в рамках окремих навчальних дисциплін і на міждисциплінарному рівні.

7.3.1 Сучасний стан справ у галузі дидактики вищої школи

1) За результатами завершеного в квітні 2012 р. дослідницького проекту Дортмундскої дидактики вищої школи (ProfiLe 2012) приблизно 85% усіх державних університетів мають у своєму розпорядженні власні структури чи структури, об'єднані зі структурами інших вишів у спільні інформаційні мережі, котрі пропонують послуги перепідготовки і консультування в галузі дидактики вищої школи. Спеціальні вищі навчальні заклади мають у своєму розпорядженні мережі на регіональному рівні, до котрих у деяких випадках приєднуються також університети. Майже кожен представник вищої школи має в безпосередній близькості доступ до послуг в галузі дидактики вищої школи. Запит користувача мережі диференціюється в залежності від приналежності до професійних груп вищої школи. Відповідно до результатів представницького опитування, проведеного А. Шмідт, пропозиціями в галузі дидактики вищої школи скористалися 50% молодих вчених і дали позитивну оцінку наданим послугам. Високий рівень відвідуваності курсів підвищення дидактичної компетенції є характерний для професорів спеціальних вищих навчальних закладів, проте університетські професори мають більш скромні успіхи (порівн. [181]).

2) Організаційна інституціоналізація дидактики вищої школи відрізняється сьогодні різноманіттям і має різні масштаби. Як було сказано вище, ці заклади мають контингент співробітників, котрі здатні в кращому випадку займатися тільки питаннями наукового менеджменту. Найбільший центр дидактики вищої школи в Німеччині розташовується у Дортмунді. Він поєднує у своїй роботі надання послуг з дослідницькими функціями, є скоріше винятковим прикладом у цій сфері, має у своєму розпорядженні 10 бюджетних місць і в середньому не більш 20 місць, котрі фінансуються щорічно через спонсорські кошти. Подальша практична робота таких закладів повинна показати, які форми організації центрів виявляться життєздатними чи перспективними для розвитку дидактики вищої школи.

3) Окремі установи чи мережі пропонують під свою власну відповідальність, частково також у рамках власної компетенції, дидактичну перепідготовку викладачів і надання їм консультацій, котрі надаються в різному обсязі за власним сценарієм чи за участю переважно власного персоналу, проте, у рамках навчальних чи консультативних замовлень, котрі надходять ззовні. Для задоволення попиту пропонуються не тільки майстер-класи в рамках дидактичної перепідготовки. Зацікавлені в одержанні навчальних послуг особи можуть індивідуально і за своїм розсудом поєднувати їх з консультаціями. Традиційними є також програми, що припускають видачу сертифіката. Ці програми стимулюють безупинне підвищення професійної кваліфікації в галузі дидактики вищої школи в обсязі 120 чи 240 робочих годин (за винятком медицини) без обов'язкового відвідування занять.

При цьому організації, котрі надають ці послуги, орієнтуються переважно на стандарти, розроблені в 2005 р. Робочою групою з питань дидактики вищої школи (AHD) (порівн. [461]). Стандарти застосовуються у відображенні основних проблем у полі діяльності дидактики вищої школи (викладання і навчання, перевірка знань, проведення консультацій, оцінювання, керування якістю, інновації в навчанні) і зв'язаних з центральними цілями дидактики вищої школи і навчальних процесів (викладання, орієнтоване на студентів; коректне оцінювання; консультування, орієнтоване на ресурси тощо). Положення про визнання стандартів, котрі підлягають узгодженню на міжрегіональному рівні, постійно обновлюються.

dghd (Німецьке товариство дидактики вищої школи) підтримує розробку стандартів у сфері перепідготовки і процесів навчання (включаючи консультування і перевірку) у розрахунку на професіоналізацію дидактики вищої школи і з урахуванням необхідності забезпечення високої якості пропозицій послуг в галузі дидактики вищої школи. AKKO (Комісія з акредитації) німецького товариства дидактики вищої школи займається акредитацією програм у галузі дидактики вищої школи, окремих осіб і установ (див. [86]).

4) Протягом минулих років асортимент форматів і послуг в галузі дидактики вищої школи значно розширився. У той час як, насамперед, на самому початку існування сервісних центрів дидактики пропонувалися одноденні чи дводенні майстер-класи, то вже сьогодні розробляються специфічні для цільових груп пропозиції і різноманітні робочі форми («розмови біля каміна», «обід у пакеті» чи «найкоротший шлях», портфоліо, відвідування уроків учителя).

Організація консультацій також враховує інтереси цільових груп, тобто проводяться консультації для докторантів, тренування наставників студентів (т'юторів) з числа їхніх ровесників, навчання толерантному ставленню до різноманіття, здійснення контролю над роботою групи, улагоджування конфлікту (див. [448]; [404])

5) Пропозиції послуг у галузі дидактики вищої школи були розроблені ще в недавньому минулому в більшості випадків у розрахунку на різні галузі науки. Винятком є дидактика вищої школи медицини, котра вийшла ще в 1990-і рр. зі складу загальної дидактики вищої школи і розробляє сьогодні все частіше спеціальні пропозиції в галузі дидактики вищої школи. Згідно даним опитувань учасники дають позитивну оцінку цим пропозиціям послуг, у той же час виявляють незначну зацікавленість в одержанні знань із галузі загальної, міжпредметної дидактики вищої школи (див. [51]; [282]). Центри все частіше комбінують міжгалузеві і вузько спеціалізовані заходи.

6) Пропозиція послуг в галуз дидактики вищої школи супроводжується, як правило, процедурою оцінювання. Проте, репрезентативне метадослідження дотепер не було проведено в цій сфері. Дані повідомлень про результати оцінювання (див. [105], [370]), підтверджують високу якість наданих послуг. Аналіз ефективності роботи сервісних центрів підтверджує позитивний вплив перепідготовки на «концептуальну зміну» («Conceptional Change») у компетенціях викладачів, котрі усе частіше фокусують організацію навчального процесу на студентах (див. [141]).

7) У середовищі представників дидактики вищої школи існує значний збіг у поглядах на те, що не кожен інститут дидактики вищої школи зобов'язаний виконувати дослідницькі функції, спрямовані на удосконалення дидактичних програм чи концепцій на основі обробки очевидних даних. Однак у процесі відновлення дидактики вищої школи як галузі інфраструктура для проведення досліджень не була відтворена в колишніх масштабах.

Програми спонсорських організацій, надання фінансової підтримки з боку федерального міністерства освіти і науки в рамках програм стимулювання діяльності вишівської науки, ріст чисельності співробітників з ученим ступенем доктора наук – усе це уселяє певну надію на розвиток дидактики вищої школи. Однак, на думку Й. Вільдта, ці заходи не здатні задовольнити потреби в подоланні серйозного відставання Німеччини в цій галузі від інших країн світу (порівн. [465]).

8) Дидактика вищої школи Німеччини відкрита для сприйняття ідей на міжнародному рівні і регулярно бере участь у міжнародному дискурсі за своєю тематикою. Обмін ідеями, концепціями, результатами дослідження відбувається регулярно. Це стосується не тільки обміну інформацією з представниками дидактики вищої школи з західних промислових країн, але і кооперації з азіатськими країнами, котрі розвиваються, чи зі східноєвропейськими державами, а також арабським світом і Африкою.

9) Міжнародні тенденції виявляються в акцентуванні уваги на питаннях розробки навчальних планів і програм. Очевидно, що дидактика вищої школи Німеччини може повернути втрачені позиції в галузі прагматичної розробки навчальних програм і планів, у чому і полягала суть її діяльності в період її розквіту [54].

10) Значні успіхи необхідно відзначити також у сфері професіоналізації дидактики вищої школи (порівн. [463]; [181]).

Дидактика вищої школи належить до тих видів професійної діяльності, для котрих не передбачена спеціальна професійна підготовка. Незважаючи на те, що багато фахівців, котрі працюють у цій галузі, мають власний

дослідницький і викладацький досвід, уже протягом двох десятиліть вони активно беруть участь у професійному супроводі програм підвищення кваліфікації. Тільки за останні 10 років учасниками Дортмундських програм стали 200 чоловік, котрі працюють сьогодні переважно в галузі дидактики вищої школи чи у споріднених сферах діяльності (порівн. [462]).

7.3.2 Перспективи розвитку дидактики вищої школи

Короткий огляд актуального стану дидактики вищої школи свідчить про потенціал дидактики вищої школи для розвитку самої вищої школи. Способи реалізації цього потенціалу і його використання в навчальному процесі відбивають наступні процеси:

1) зрушення убік від викладання до учіння («Shift from Teaching to Learning») тільки почався, оскільки він усе-таки наштовхується на опір з боку консервативно налаштованих професіоналів. Сучасна дидактика вищої школи майти пройти ще довгий шлях переконання в необхідності практичного застосування найсучасніших її досягнень і переконання в необхідності стимулювання процесу викладання, що дозволить здійснити «перспективні зміни в способі мислення в галузі викладання й організації навчального процесу» [451, с. 13] у Німеччині.

Міжнародні компаративні дослідження надають емпіричні дані, котрі підтверджують той факт, що перепідготовка викладачів в галузі дидактики вищої школи і надання їм консультацій мають тривалий позитивний ефект (див. [141]; [247]). Сфальцьоване на студентів навчання впливає на глибинний підхід («deep approach») у процесі їхнього учіння (див. [419]; [468]). За даними Шт. Бралля, підвищення кваліфікації в галузі дидактики вищої школи і надання консультацій тим позитивніше сприймається слухачами, чим більш активно вони залучаються до трудових процесів, і чим старанніше вони враховують пізнавальні, емоційні і соціальні фактори [50].

Крім того, існує значна потреба в проведенні досліджень для виявлення умов досягнення такого ефекту не тільки в суб'єктивних оцінках, але й у практиці навчання і навчання (порівн. [401]; [333]);

2) значний прогрес у сфері дидактики вищої школи в порівнянні з більш ранніми періодами її розвитку пояснюється тим, що вимоги високої якості викладання не повинні відтепер пред'являтися до вишів і їх співробітників як нормативне право. Сьогодні дидактика вищої школи може спиратися на широкий спектр теоретично і методично перевірених даних. Зрозуміло, німецька дидактика в минулому внесла в розвиток цієї сфери порівняно невеликий внесок. Німецька дидактика вищої школи не змогла скористатися результатами емпіричних досліджень в галузі «академічного розвитку» («Academic Development»), котрі були задокументовані в багатьох окремих дослідженнях, журналах і компендіумах, тобто в роботах В. Дж. Мак Кічі [291], П. Фрая, С. Кеттеріджа, С. Маршалл [128], Дж. Б. Біггса і К. Танг [38]. Але для подальшого розвитку наукової думки і підвищення рівня практичної діяльності в сфері дидактики вищої школи на базі залучення очевидних даних, необхідна реалізація програм надання підтримки практики і досліджень в галузі дидактики.

Дидактика вищої школи, котра зневажає проведенням досліджень, не здатна відповідати вимогам розвитку вищої школи в подальшій перспективі. Для цього необхідний розвиток ефективної інфраструктури для здійснення науково-дослідних і дослідно-конструкторських розробок в галузі дидактики вищої школи [465].

3) Із самого початку свого існування дидактика вищої школи зіштовхується з розмаїтістю спеціальних і міжгалузевих рекомендацій. Уже кілька років відбувається повторне обговорення значимості спеціалізованої дидактики вищої школи [494], [473]. Розвиток спеціалізованих дидактик вищої школи тільки почався. Якщо ці розробки в галузі медицини почалися з 1990-х рр., то тільки останнім часом почали здійснюватися розробки в галузі юриспруденції (м. Гамбург / м. Кельн), математики (м. Кассель/м. Падерборн) і

інженерних наук (м. Аахен, м. Дортмунд, м. Бохум) у рамках власних спеціалізованих центрів. Тому завдання дидактики вищої школи, на думку Й. Вільдта, полягає сьогодні в забезпеченні когерентності дискурсу про розходження і взаємозв'язки спеціалізованих дидактик, а також у розвитку загальної міжгалузевої дидактики вищої школи [465].

4) В установах і мережах, котрі працюють в галузі дидактики вищої школи і засновані з метою здійснення перепідготовки і консультування викладачів, існує постійний попит на надання дидактичної допомоги в складанні навчальних планів і програм. Це завдання відбивається в тому, що було названо «заходи, котрі утворюють структуру» [165]. Це означає повернення дидактики вищої школи до своїх джерел.

У підходах, котрі сьогодні застосовуються до розробки навчальних програм і планів, мова йде, звичайно ж, не про просте копіювання старих і вже не актуальних навчальних програм і планів у дусі прагматизму. У цій роботі використовується міжнародний досвід і концепція «конструктивного регулювання» («Constructive Alignment»), у котрих результати навчання («Learning Outcomes»), навчальний процес і перевірочні заходи орієнтуються на соціокультурні проблеми, систематично погоджуються один з одним. Повторна інтеграція дидактики вищої школи в процес розробки навчальних планів і програм сприяє широкому обговоренню в професійних колах критеріїв якості, обґрунтованих дидактикою вищої школи на другому етапі Болонського процесу.

5) Для реалізації цих вимог необхідно послідовне розширення профілю дидактики вищої школи. Наскільки важлива перепідготовка і консультування академічного персоналу з метою розвитку його навчальної компетенції, зокрема, у виді згаданого «Переходу від викладання до навчання» («Shift from Teaching to Learning»), настільки недостатньо одного тільки фокусування уваги на даний аспект розвитку професійних компетенцій викладачів. Вона повинна бути доповнена розвитком перспективних концепцій чи продуктів, завдяки

котрим заходи, спрямовані на підвищення дидактичної кваліфікації персоналу стають доцільними й осмисленими.

Це сприятиме новій структуризації дидактики вищої школи, включаючи її оснащення персональними і матеріальними ресурсами. Це спричинить за собою інтеграцію структур дидактики вищої школи в роботу інформаційних систем інших установ і встановленню зв'язку з трудовими процесами в сфері керування галуззю вищої освіти та її власних галузях.

На думку Й. Вільдта, складні завдання розробки навчальних планів і програм сприяють розумінню того, що дидактика вищої школи, котра обмежується тільки перспективою сприяння індивідуальному розвитку, перебільшує значення індивідуального внеску в інновацію (порівн. [164]). У дусі старого мислення, котре має значне поширення в дидактиці вищої школи, індивідуальні і системні перспективи сприймаються переважно як єдине ціле. У ході диференційованого розвитку вищої школи обидві перспективи, хоча вони і були сторонами однієї медалі, розроблялися окремоодна від одної.

Якщо взяти до уваги імплікації, котрі зв'язані з реконструкцією освітньої галузі і з підготовкою фахівців у ході Болонського процесу, то конституювання дидактики вищої школи багато в чому буде не достатнє, якщо її функція обмежуватиметься тільки розробкою концепцій і роботою з персоналом. Приклад електронного навчання (eLearning) ілюструє, як організація навчального процесу на основі концепцій дидактики вищої школи неминуче торкається глибинних питань розвитку організаційної структури. Підготовка персоналу, розробка концепцій і розвиток інфраструктури утворюють інтеграл перспективного розвитку дидактики вищої школи (порівн. [431], [459]).

6) Розширення організаційної автономії вишів, з одного боку, і узяте ними на себе зобов'язання надання звітів про свою діяльність призвело до того, що виші приступили до імплементації менеджменту якості, котрий мусить застосуватися в сфері керування розвитком сфери навчанняй учіння. На думку Й. Вільдта, актуальна дидактика вищої школи, котра реалізувала свої проекти, у

тому числі і розробку методик формативного і сумативного оцінювання, на своїй ранній фазі розвитку, але була усунута від практичного рішення питань керування якістю (порівн. [457]). Й. Вільдт стверджує, що перед дидактикою вищої школи крім завдання розвитку персоналу, концепцій і організаційної структури постає також завдання повторного визначення свого відношення до керування якістю діяльності вишів [449]. Виконання цього завдання передбачає розробку питань стратегічного менеджменту, а також зміну культури, структури й організації в їхній циркулярній послідовності в аспектах планування, дії, діяльності і перевірки менеджменту якості навчання у вишах ([449]).

Зрозуміло, інтеграція дидактики вищої школи в процес оцінювання якості діяльності вишів несе певні ризики, оскільки конкуренція різних підходів до оцінювання якості може закрити дидактиці вищої школи доступ до сфери навчанняй учіння. Для того, щоб дидактика вищої школи не залишила поза увагою свої основні завдання, вона має отримати певну свободу дій, з одного боку, і має налагодити кооперацію з іншими галузями, з іншого боку. Крім того, на думку Й. Вільдта, вона повинна прискорювати свою власну професіоналізацію. Цей процес значною мірою залежить від практики саморефлексії і саморегулювання, котрі мусять бути науково обґрунтовані й орієнтовані на практичні показники якості.

Дидактика вищої школи, котра не бере участь у наукових обговореннях і не є здатної генерувати дослідження у своїй сфері діяльності, ризикує позбавитися свого змісту. Як відомо, професії не тільки постійно змушені обґрунтовувати своє існування, демонструвати свою дієздатність чи здатність до прийняття рішень. Саме стосовно клієнтури вишів, котрі орієнтуються у своїй діяльності на критерії наукової раціональності, виняткове надання послуг без розвитку своєї наукової компетенції має дуже незначні шанси виробляти критерії свого професіоналізму чи стимулювати його розвиток.

Професіоналізм представників дидактики вищої школи, однак, не є заданою величиною, а залежить найвищою мірою від здатності представників

цієї професії до самоорганізації. Якщо виходити із аргументації, котра запропонована теорією професій, то, насамперед, виникають питання про набір компетенцій, котрими повинні володіти професіонали у своєму полі діяльності, про їхню здатність просувати на ринку можливості розвитку вищої школи і здатність продемонструвати її дієздатність [448].

Дидактика вищої школи знаходиться в процесі своєї професіоналізації. Поряд з розвитком дослідницької інфраструктури тут потрібний розвиток компетенцій професіоналів в галузі дидактики вищої школи. Досвід, отриманий в галузі супровідної перепідготовки професіоналів, існує уже декілька років, але цей досвід необхідно продовжувати накопичувати [455].

Як було сказано вище, дидактика вищої школи створила для вишів сферу діяльності, котра не підкоряється ані офіційній науці, ані адміністрації, ані факультетам, ані центральним органам керування, а є третьою сферою («Third Sphere»). У цій «третій сфері» сформувались різні нові професійні групи, котрі працюють над підвищенням якості в різних галузях знання, виконуючи різні завдання і вирішуючи свої базові питання. Ці «нові професіонали» із «третьої сфері вищої освіти» давно знаходяться в сфері інтересів науково-дослідної роботи у вишах (порівн. [447]; [479]; [246]).

У цих дослідженнях розробляються різні профілі діяльності і компетентності, місця зрізу різних напрямів діяльності і зразки співробітництва, котрі можуть призвести, нарешті, до створення загальних організаційних форм у вишах. Тому здається цілком логічним, що тепер відбуваються переговори між представниками різних галузевих об'єднань, котрі об’єднуються під одним дахом «нових професіоналів у третій сфері».

7) Імідж дидактики вищої школи істотно залежить від того, у яких сферах вона представлена. Тепер фокус уваги дидактики вищої школи перемістився в локальні поля діяльності. Й. Вільдт уважає, що локальні об'єднання професіоналів безумовно дуже важливі. Без комунікації і кооперації у своїх базових вишах дидактика вищої школи утрачає свою практичну значимість і прийнятність. Локальна прийнятність залежить, проте, однозначно від того,

який резонанс викликає якість практики на міжрегіональному рівні. Це вимагає медіальної присутності, а також участі в суспільних форумах, засіданнях і конгресах тощо.

Як стверджує Й. Вільдт, після багатьох літ більш-менш яскраво вираженої «чудової ізоляції» («Splendid Isolation») німецька дидактика вищої школи вийшла на міжнародну арену. Її видавнича діяльність здійснювалася переважно німецькою мовою в розрахунку на потреби німецькомовної клієнтури. Тому німецька дидактика вищої школи не могла брати активну участь у міжнародній науково-практичній комунікації. Проте, участь представників німецької дидактики вищої школи в міжнародних конференціях і, навпаки, міжнародна участь у міжнародних заходах, проведених у Німеччині, безупинно росте.

У зв'язку з Болонським процесом усе більшого значення набуває обмін ідеями і досвідом. Дидактика вищої школи повинна інтенсифікувати свою участь у цих процесах. Уже тільки саме приєднання до глобальних інформаційних систем і мереж гарантує здатність брати участь у стрімкому зростанні знань на міжнародній арені в сфері вищої освіти, у поглибленні знань через обмін культур, а також у передачі знань, досвіду і майстерності. Культура і традиція системи вищої освіти Німеччини, котрі як і раніше користаються попитом у всесвітньому масштабі, тільки тоді будуть користатися повагою й інтересом, коли удасться розпочати процес взаємного обміну, підтримувати й інтенсифікувати його.

7.4. Університет як місце одержання освіти і розвитку особистості

7.4.1 Профілізація університетів, «орхідейні предмети» і проблеми виховання гармонічно розвинутої особистості випускника вишу

Німецькі університети опинились предметом пересудів і гарячих дискусій. Для представників певних ідейних течій, незважаючи на події 1968 року, центральною фігурою університетів є профессор-ординаріус, символ того горезвісного «спертого 1000- літнього повітря», котре заважало В. фон Гумбольдту оновлювати німецьку освітню систему. Університети, на думку сучасників, так і не змогли витягти уроки зі свого негативного досвіду, не змогли виконати своє основне завдання, котре полягає в навчанні і вихованні висококваліфікованих фахівців. Існує також думка про те, що досить мало було зроблено для розвитку самої науки, котра принесла відносно мало користі суспільству. Стверджують, що нібито ректори, президенти і декани розглядають свої функції як нестерпний тягар, котрий не дозволяє їм займатися дослідницькою роботою. Вони не готові використовувати у своїй роботі методи сучасного менеджменту, їм вигідно знаходитися винятково на утриманні з боку держави і не займатися пошуком необхідних ресурсів чи використовувати результати своєї діяльності на ринку освітніх послуг і тим самим заробляти необхідні їм кошти самостійно, принаймні, хоча б частково.

У зв'язку з цим у німецьких університетах відчувається гостра необхідність у створенні компетентного керівництва університетів, котре володіє навичками сучасного менеджменту. До його складу мусять увійти представники бізнесу, котрі разом з університетськими вченими готові будуть розпрямити зашкарублу внутріуніверситетську структуру, чітко сформулювати регламент процесу навчання, забезпечити його безперебійне функціонування, регулярно виявляти недоліки в роботі, розвивати досягнення, зміцнювати власний профіль і обновляти перелік навчальних спеціальностей.

Прихильники «старого доброго» університету заперечують: слово «universitas» означає широке охоплення галузевого набору спеціальностей. Підготовка фахівців і проведення досліджень являє собою, на думку консервативно налаштованих університетських учених, культурне і моральне зобов'язання університетів перед суспільством і людством, котре не підлягає виміру в матеріальному вираженні. Університет необхідно уберегти від його

перетворення в комерційне підприємство. В університеті єдиним адекватним «засобом навчання» залишається вчений, котрий поєднує свою дослідницьку роботу з викладанням і, користуючись своїм авторитетом, формує людські і професійні якості своїх «учнів» і слугує їм зразком для наслідування. Супротивники корінних змін в університетській освіті стверджують, що навчальний процес не можна втискувати у тверді рамки, а унікальні навчальні дисципліни повинні чинити опір усіляким спробам нав'язування рейтингової оцінки. Університет, на їхню думку, є не «навчальна машина», а місце набуття наукової освіти.

У цьому зв'язку цікавим прикладом розбіжності поглядів між прихильниками і супротивниками реформування університетів є дискусія між ректором Мюнхенського університету Андреасом Гельдріхом і президентом Мюнхенського технічного університету Вольфгангом А. Германном, опублікована на сторінках газети «Süddeutsche Zeitung» від 9 березня 2000, ст.3. А. Гельдріх захищає від зазіхань прагматично налаштованих реформаторів на т.зв. «орхідейні» предмети, такі, наприклад, як середньовічна філологія, кристалографія, нумізматика тощо. Хоча такі предмети і не вивчаються великою кількістю студентів, але для проведення досліджень у цій галузі в розпорядженні університету є величезне число першоджерел у вигляді всієї латинської літератури середньовіччя. Тому А. Гельдріх ставить по сумнів необхідність виключення т.зв. «орхідейних предметів» із переліку профільних дисциплін Мюнхенського університету. В. А. Германн не погодився з А. Гельдріхом, назвавши «орхідейні предмети» «галькою, котрою не можна вирівняти вулицю» [там же].

Лутц фон Розенштіль і Дитер Фрей [122] формулюють своє бачення процесу реформування німецьких університетів. Вони наполягають на тому, що університети при усій своїй відкритості щодо мінливого характеру сучасного суспільства повинні зберегти себе як місце одержання освітит і розвитку особистості.

Дуже часто в колективі викладачів бракує розуміння того, що вони

займаються не тільки підготовкою фахівців, у сенсі людей, обмежених тільки своїми професійними інтересами, але й високоморальних членів суспільства, які усвідомлюють свою відповідальність перед собою, своєю родиною, суспільством і всім людством за результати своєї мабутньої професійної діяльності і мають розвинуті соціальні і комунікативні компетенції (порівн. [394]). У професорів і викладачів необхідно розбудити усвідомлення їхньої особливої особистої відповідальності перед молодим поколінням і перед країною.

Тому завдання полягає в тому, щоб поряд із прищеплюванням спеціальної компетенції університет сприяв розвитку особистості, здатної до саморефлексії, котра задає собі питання екзістенціального характеру, тобто про себе як ососбистість, своє місце і місію у світі, свої ціннісні орієнтири. С. Споун і В. Вундерліх зазначають, що у процесі формування особистості випускника варто звертатись до національних традицій і культурної спадщини, а також займатися прищеплюванням здатностей до аналізу існуючих проблем, наприклад, міграції населення, економічної кризи, забруднення навколишнього середовища (порівн. [242]; [414]). Для визначення місця університетів на сучасному етапі історії людства і німецької історії особливий інтерес може являти собою розгляд основних концепцій формування особистості в рамках університетської освіти.

7.4.2. Поняття «особистість» і його інтерпретація в німецькій психології

Л. фон Розенштіль і Д. Фрей, інтерпретуючи природу людини, спираються на поняття «людини», сформульоване Ф. Ніцше: людина є твариною, котра не висить підвішеною як маріонетка на мотузках гравця, проте запрограмована еволюцією на те, щоб здобути незалежність від своїх інстинктів. Люди займають проміжне місце між природою і культурою, причому культура є певною мірою їхнє друге материнське лоно. Уростання людини в культуру, окультурення, на думку дослідників, можна розуміти як

освіту. Воно є одночасно процесом і результатом інтелектуального формування людини.

За ідеальними уявленнями багатьох «носіїв освіти» освіта є процесом, котрий перетворює індивідуума у члена людського співтовариства, який сприйняв ідеї гуманізму. Ці ідеї людина черпає під час навчання в школі, у гуманістичних гімназіях чи університеті шляхом свого прилучення до досягнень культури. Виходячи з таких уявлень про освіту, поняття «освіта» стало в 18-ом столітті терміном педагогіки, цілком у дусі епохи Освіти і неогуманізма. Й. Г. Песталоцці і В. фон Гумбольдт були прихильниками такого підходу. Таке розуміння «освіти» ізолювало його від виховання. Через процес виховання, здійснюваний дорослими людьми, покоління, котре підростає, одержує навички пристосування до життя і стає дієздатним. Освіта в рамках цієї концепції є підтримувана ззовні, але абсолютно самостійна й усвідомлена діяльність людини протягом усього її життя.

Виникає питання про кінцеві результати процесу набуття освіти. Очевидно те, що ці результати залежать від культурних змін у суспільстві і від відповідних ціннісних орієнтирів на певному етапі розвитку суспільства, а тому ці результати мають відносний характер. На цьому тлі виникає також питання про наявність освіти без «терміну давнини» [394].

У центральній Європі в 18-му столітті розгорнулася дискусія про зміст навчального матеріалу для дітей. Саме в цей час поняття «освіта» одержала нову інтерпретацію в працях Йоганна Генріха Песталоцці і Вільгельма фон Гумбольдта, викладену в дусі ідей епохи Освіти і неогуманізму. Представники цієї епохи ідеалізували класичну античність і надавали великого значення оволодінню грецькою і латинською мовами. На їхню думку, саме відвідування дітьми гуманістичної гімназії сприяло одержанню ними освіти. У дусі цієї теорії освіти буржуазія («інтелігенція», яка протиставила себе всій решті буржуазії, яка не досягла необхідного рівня освіти) одержала певну негативну оцінку. «Інтелігенція» пропагувала природничонаукове знання, вивчення інженерних наук, що ще наприкінці 19-го чи на початку 20-ого сторіччя,

визодячи зі змісту класичного ідеалу виховання, викликали негативну реакцію прихильників Й.Г. Песталоцці і В. фон Гумбольдта. Досягненням 20-го сторіччя варто вважати розширення обсягу змісту самого поняття «освіта» за рахунок тієї його частини, котра припускає не тільки наявність у освченої людини спеціальних професійних знань, умінь і навичок, але і наявність «виховання». Дві ці складові (освіта і виховання) нерозривно зв'язані з поняттям «особистість».

У розмовній мові слово «особистість» має винятково позитивну конотацію. Говорячи про людину як «особистість», їй дають позитивну оцінку. На сторінках німецьких щоденних газет у рубриці оголошень про конкурс на заняття керівної посади завжди розшукується «особистість». Оголошення містить перелік необхідних «особистісних» якостей людини: «вольовий», «цілеспрямований», «товариський», «цільна натура» тощо. Таким чином, складається враження, що вимоги містять перелік усіх якостей, котрі можна приписати людині і котрі на шкалі соціально важливих якостей займають верхні позиції. Оголошення, котрі містять пропозиції знайомства чи навіть ймовірного одруження, містять згадування таких же особистісних характеристик, нехай навіть не в такому явному вигляді. Психологія, коотра займається інтерпретацією «особистості» професійно, інтерпретує поняття «особистість» набагато більш сухо. Г.В. Альпорт після короткого огляду 49 дефініцій особистості формулює своє розуміння «особистості», 50-е: «Особистість − це динамічний порядок тих психологічних систем в індивідуумі, котрі визначають його неповторну пристосовність до навколишнього середовища» [3, с. 45].

К.А. Шнеевінд [374] посилається на Г.В. Альпорта і підкреслює, що особистість являє собою динамічний порядок тих психофізичних систем в індивідуумі, котрі визначають його унікальні можливості пристосування до навколишнього середовища. Особистість у кожній людині є неповторний, відносно стабільний поведінковий корелят (порівн. [374, с. 46]). Поведінковий субстрат має неповторну для кожного індивідуума структуру, тобто кожен

індивідуум може бути описаний особливою конфігурацією диспозицій у своєму поводженні. К. А. Шнеевінд підкреслює, що надструктурний компонент особистості може розчленовуватися на кілька приватних структурних компонентів, як, наприклад, прагнення до успіху, нерішучість, інтелект, концентрацію уваги на внутрішніх переживаннях, екстравертованість тощо [374, с. 48].

7.4.3. Дихотомія навчання і виховання в навчальному процесі

Якщо виникає необхідність перетворити особистість у головний предмет досліджень, котрі можна реалізувати в університеті, то в цьому випадку потрібно ціннісна концепція особистості, за формуванням якої цікаво було б простежити в проміжок часу між між початковим етапом навчання у виші й етапом його закінчення. Як би там не було, концепція розвитку особистості викладена в сучасній концепції психології особистості. К.А. Шнеевінд підкреслює, що розвиток особистості завжди буде метою самовиховання [377, с. 48]. Це припускає, серед іншого, рефлексію індивідуальних цілей розвитку особистості і визначення контекстів їхньої реалізації. Саме тут вступає в гру ціннісний компонент поняття «особистість», котрий вимагає дати роз'яснення того, які еволюційні цілі взагалі мусить ставити перед собою індивідуум. Ніхто зі звичайних людей не може дати однозначну відповідь на це питання. Такі галузі знання, як загальна психологія і психологія особистості можуть бути корисні для тих, хто прагне знайти пояснення своїх еволюційних цілей і еволюційних потенціалів.

Крім того, психологія особистості (на думку К. А. Шнеевінда) має значні за обсягом і постійно обновлювані знання. Знання психології особистості як розділу психології може значною мірою сприяти самостійному розвитку особистості кожного індивідуума, котрий знаходиться в стані згоди із самим собою [377, 48]. Виникає питання про те, що здобуває людина на своєму шляху до одержання освіти крім одержання спеціальної кваліфікації. Відповідь на це

питання, на наш погляд, не може бути однозначна, тому що багато чого залежить від самої особистості людини.

Певний науковий інтерес, як для історичних, так і для культурологічних досліджень, може являти собою, наприклад, дослідження процесу становлення особистості студента з моменту його зарахування до вишу до моменту його закінчення. При проведенні таких досліджень варто враховувати соціально-історичну співвіднесеність поняття «освіта» і «виховання». Очевидно те, що в університетах кінця епохи середньовіччя, котрі знаходилися під контролем католицької церкви чи будь-якого християнського ордена, переслідувалися зовсім інші мети освіти і виховання ніж ті, котрі актуальні сьогодні у високорозвинутих світських західних державах. Ці мети радикально відрізняються також від тих, котрі проголошуються університетами в суспільстві, котре сповідає ідеї ісламського фундаменталізму.

Мети розвитку особистості стають темою обговорень, коли мова заходить про закріплене у конституції поняття «повнолітній громадянин», тобто дискусія виходить за межі спеціальної і методичної компетенції випускника вишу. У конкретному випадку це може означати, що наприкінці свого навчання у ВНЗ випускник мусить навчитися діяти автономно, тобто приймати відповідальні рішення, спираючись на розроблені ним самим критерії, досягати поставлені перед собою мети і нести відповідальність за свої вчинки.

Ці мети визначені цінностями, котрі у демократичній країні закріплені в конституції і стосуються як індивідуума, так і всього суспільства в цілому. З одного боку, ці цінності засновані на принципі волі індивідуума, з іншого боку, вони орієнтовані на соціальну прийнятність вчинків індивідуума як громадянина. Ця ціннісна орієнтація не повинна бути нав'язаної ззовні, бути «голим фасадом». Вона повинна сформуватися в індивідуума на основі її глибокого усвідомлення останнім і матеріалізуватися в конкретних діях. Засвоєння випускником вишу загальнолюдських цінностей призводить до розуміння відповідальності за свої вчинки і думки. Зрештою, у міру розвитку особистості в неї формується компетенція, тобто розуміння як ставлення до

здійсненого самим індивідуумом вчинку. Ця загальна компетенція містить у собі професійну, методичну, соціально-комунікативну, персональну, компетенцію дії і перетворення [101]. Цілком зрозуміло, що акценти можуть бути розставлені і по-іншому. Але оскільки нас цікавить становлення особистості в рамках системи вищої освіти, то важливо розібратися в тому, який вплив може здійснити університет на формування особистості свого випускника.

7.4.4. Розвиток особистості, її свобода й автономія університетів

Університети, як відомо, являють собою освітні заклади, у котрих традиціно на протязі сторіч здійснюється навчання майбутніх фахівців і здійснюються наукові дослідження в умовах тісної інтеграції науки і навчання. Сучасні німецькі університети характеризуються єдністю і свободою дослідження і навчання. Освітня і дослідницька діяльність університетів здійснюється в рамках певного набору наукових дисциплін відповідно до вимог сучасного суспільства. У своїй діяльності університет керується корпоративним статутом і відбитими в ньому положеннями про автономію і самоврядування, а також закріпленим за ним правом присвоєння академічних ступенів. Вольфганг Фрювальд, екс-президент Німецького дослідницького суспільства, указав на те, що з 50 установ, котрі досягли 500-літнього віку і протягом свого розвитку жодного разу не утратили свою ідентичність і не припинили свою роботу, можна навести як приклад тільки університети.

Тут, мабуть, мова йде про життєздатні заклади, котрі (з погляду теорії еволюції) мали необхідну гнучкість для постійних змін (мутація) і здатністю задовольняти вимогам сучасного їм суспільства (селекція) і в такий спосіб вижити.

Якщо охопити поглядом європейську історію, то університети були спочатку спільнотою викладачів і учнів, «universitas», котрі зібралися з метою проведення чи прослуховування лекцій по загальноосвітніх предметах. Це

поняття позначало, з одного боку, спільноту вчителів і учнів і, з іншого боку, сукупність наук. З цієї спільноти в результаті диференціації виникли «школи»; спочатку вони займалися богослов'ям, тобто теологією, а потім правом і медициною. Згодом в університетах виник факультет «artes liberalis», котрий з 18-го сторіччя був перейменований у філософський факультет. Мовою викладання була аж до кінця 17-го сторіччя винятково латинь. Університети, котрі засновувалися як папські й імператорські навчальні заклади, росли кількісно й одержували специфічні привілеї, як наприклад, автономне право розробки й ухвалення свого статуту, власну юрисдикцію, а також право присвоєння академічних ступенів. Усупереч цим привілеям основна своблда університету, тобто сводбода дослідження і навчання, була обмежена контролем з боку католицької церкви чи християнського ордена. Прикладом може служити попередник університету м. Мюнхен, що був інститутом, контрольованим Орденом єзуїтів, і розміщався в м. Інгольштадт. Тільки у 1800 році, після свого переміщення в м. Ландсхут у ході утечі від наполеонівських військ, Мюнхенський університет став вільним університетом у сучасному сенсі слова.

Ідея університету як місце одержання освіти і розвитку особистості, абсолютно вільного від церковної і державної опіки і контролю, є результатом руху інтелектуалів пізнього 18-го і раннього 19-го сторіччя і тісно зв'язана з іменами Й. Г. Песталоцці і В. фон Гумбольдта. Навчальний заклад, перейнятий духом гуманізму, орієнтувався на гуманітарні дисципліни і являв собою в структурному відношенні республіку вчених, прагнув до політичної лібералізації в сенсі дистанційованості від держави. Метою діяльності університету була свобода навчання і дослідження і, нарешті, перфекціоналізм як процес і результат індивідуального формування характеру за допомогою диференційованого формування можливостей людини аж до його перетворення в особистість.

Ця особистість повинна забезпечити відповідальне ставлення до певного обсягу інформації, котрий постійно зростає, й мусить усвідомлено

здійснювати вибір своїх дій і вчинків. При цьому основне протиріччя нікуди не зникло, воно, навпаки, чітко проявилося у фігурі В. фон Гумбольдта: він наполягав, з одного боку, на усеосяжній волі і невтручанні держави у волю науки й освіти, з іншого боку, перебуваючи на посаді міністра у справах релігії й освіти Пруссії, втручався в діяльність вишів. Прагнення держави, будь-що-будь, контролювати науку й освіту залишалося (і не тільки в часи націонал-соціалізму) предметом гарячих дискусій у наукових колах.

Контроль з боку держави мав місце, наприклад, при втручанні держави в процес кооптації. Не рідкі були випадки, коли призначення на посаду професора, затвердженого вишом, скасовувалося міністерським рішенням, коли за допомогою різних хитрувань удавалося провести на посаду прийнятного для міністерства кандидата. Існують численні приклади втручання держави у свободу університетів, у саму процедуру державного іспиту, наприклад, з юриспруденції чи у процедуру конкурсного добору на заняття посади вчителя. Державний нагляд звужував і модифікував порядок навчальної діяльності і проведення іспитів, шлюзував його через певні рамкові умови. Довільно припинялася підготовка фахівців певної спеціальності в одному університеті і також довільно нав'язувалася іншому ВНЗ.

Однак не тільки діяльність держави загрожувала ідеалу університету В. фон Гумбольдта, але і критика з іншого боку, котра виходила з наукових кіл. У 20-х рр. минулого століття лунали обвинувачення на адресу університетів, що виходили з різних академічних і політичних кіл, у тому, що вони створювали погрозу надійності наукових даних, керуючись принципом радикального сумніву, і тим самим замість пошуків істини насаджували довільність у тлумаченні отриманої наукової інформації. З цим зв'язана і карикатура на університет, зображений у вигляді вежі зі слонової кістки, котра ізолює себе від навколишньої життя і вимог практики. Висувалася вимога про формулювання нових принципів побудови тісного зв'язку між теорією і практикою. У кінцевому рахунку, це призвело до створення спеціальних вищих навчальних закладів, котрі й досі займаються підготовкою студентів на

науковій основі з орієнтацією на практичне застосування отриманих випускниками знань у проведенні не фундаментальних (і тому тому далеких від практики), а прикладних досліджень.

7.4.5. Боротьба за академічну свободу і свободу розвитку особистості

У центральній Європі, у тому числі й у Німеччині, через десятиліття після закінчення другої світової війни відбулось потужне економічне зростання. Воно супроводжувалось стабілізацією суспільних структур, причому в дусі консерватизму. В другій половині 60-х років відбувся різкий перегляд ціннісних орієнтирів [249], зв'язаний із майже революційним переворотом в університетах, котрий асоціюється в Німеччині з цифрою «1968». Старі, у кінцевому рахунку, уже кілька сотень років існуючі в незмінному вигляді великі факультети дробилися. На їхній базі відкривалися численні спеціальності.

У цих умовах традиційний університет штатних профессорів-ординаріусів, у котрому всі повноваження сконцентрувалися в руках завідувачів кафедрами, мусив був звільнити дорогу іншим органам керування, котрі у свою чергу мали діяти на паритетних засадах із традиційними органами. Лекції як домінуюча форма і символ авторитарного навчання відтискувалася на задній план під впливом критики, як збоку викладачів, так і з боку студентів. Зміст і форми дослідження і навчання ставилися ними під сумнів. Висувалися вимоги соціальної релевантності університетської роботи, доступності університетського освіти для тих соціальних шарів, котрі дотепер не мали до нього доступу, а також практики «критичного обговорення» у рамках так званого «вільного від тиску авторитетів дискурсу». В другій половині 70-их років маятник качнувся в зворотну сторону, багато проголошених тоді майже революційних гасел були поставлені під сумнів, але університет, як би там не було, перестав бути таким, яким він був раніш.

Інтенсивна дискусія про стан справ у системі вищої освіти відновилася в ході глобалізації; з одного боку, загострився інтерес до проблеми конкурентноздатності німецьких університетів у всесвітньому масштабі з урахуванням зростаючого авторитету вишів США. Ця проблема в більшості випадків замовчувалася. З іншого боку, інтенсифікація процесу європейської інтеграції вимагала порівнянності, взаємного визнання навчального змісту і можливості безперешкодного переміщення студентів по вишах і країнам ЄС.

Реалізація цих ідей спричинила за собою становлення і розвиток так званого «Болонського процесу». З одного боку, ім'я Болонья уособлює один з найстарших вишів Європи. З іншого боку, Болонья стала місцем спільного планування процесу, котрий призвів до фундаментального реформування системи вищої освіти ЄС. Цей процес почався з проголошення «Болонської декларації» 19 червня 1999 року. Декларація містила вимогу впровадження в навчальні програми конкретних заходів, реалізованих у строго намічений термін і затверджених у законодавчому порядку. Мова йшла про підготовку фахівців у рамках чітко змальованих, орієнтованих на професію, конкурентноздатних навчальних програм. Ці програми припускали підготовку фахівців із практичною орієнтацією в рамках бакалавріату і підготовку фахівців з орієнтацією на наукову діяльність у рамках магістратури.

Оцінка цих процесів дотепер залишається неоднозначна. У природничонаукових колах, а також частково й в інженерних неодноразово звучить жаль із приводу втрати кваліфікації дипломованого інженера, котра котувалася в усьому світі. Проте, вітається уніфікація навчання, можливість безперешкодного визнання дипломів, у багатьох гуманітарних науках, зокрема, у так званих «орхідейних предметах», Болонський процес інтерпретується як свого роду гробар певних дисциплін, зникнення яких у навчальних планах пояснюється браком засобів чи неможливістю вписати ці дисципліни в нові структури.

Ніхто не посмітить дорікати ініціаторів Болонського процесу в тому, що їх ціль полягає в деградації університету до рівня технікуму й у повному

відмовленні від університету як місця одержання освіти і розвитку особистості, відмовленні від завдання формування моральних і духовних цінностей європейських студентів. Однак багато негативних явищ (зникнення традиційних раніше спеціальностей чи окремих предметів, утилітарна спрямованість університетської науки і т.д.) часто мають місце в університетській практиці, навіть якщо це і не передбачалося на початку процесу реформування. У супротивників Болонського процесу виявляються, проте, серйозніаргументи не на його користь.

Так у ході цього процесу реформування дійсно був стандартизований і регламентований порядок навчального процесу і проведення іспитів. При цьому спостерігається значна концентрація студентів саме на тих спеціальностях, по яких проводяться іспити і студенти можуть заробити оцінки. Широка орієнтація студентів, наприклад, на одержання додаткової освіти, котре вони ж самі організують на інших факультетах, навряд чи є можливим через високі вимоги до успішності студентів по спеціальних предметах і через їхнє високе навчальне навантаження. Єдність дослідження і навчання не може бути забезпечена за таких умов.

Газета «Frankfurter Allgemeine Zeitung» у своїй передовій статті від 19.06.2009 «Болонья: Ідея і дійсність» пише: «Процвітає провінціалізм. Уже студентів-початківців налаштовують на те, щоб вони із самого початку свого навчання рахувати бали і поспішати від одного обов'язкового навчального заходу до іншого. Для зміни місця навчання чи перебування за кордоном залишається так мало часу, як і для міркувань. Для студентів нова дійсність у рамках Болонського процесу змальована так: цілеспрямованість без тупиків. Допитливість, інтерес до пізнання, незалежність мислення – усі те, що складає основу більш високих стандартів освіти, залишилося незбутньою мрією ...».

Пріоритети так називаного «суспільства знання» в уяві студентів-початківців з'являються в ще більш непривабливому вигляді. Не освітні ідеї визначають вибір знань і навчальних матеріалів, а передбачувані переваги конкурентної боротьби. Логіка Болонського процесу заснована на тому, що

успішність припускає розробку власних критеріїв ефективності роботи. За поширеним висловом ВКРР (виділення коштів з урахуванням результативності роботи) ховається механізм, котрий позбавляє вчених вільного часу і змушує вчених ухилятися від проведення досліджень і занять і займатись, наприклад, пошуком замовників надання експертної оцінки.

За поняттям «вишівська автономія» ховається небезпека звуження особистого простору. Проте, у академічних колах поширюються спроби більш вільного трактування Болонского процесу, збереження традиційних дипломів і випробовування нових можливостей. У 2010 р., на котрий планувалося завершення головних структурних перетворень галузі вищої освіти країн сигнатаріїв Болонської декларації, виникла відчутна і нездоланна напруга між конфліктуючими цілями реформи (порівн. [239]). Університет може зібрати маленьку групу учнів навколо викладача, котрий по своєму предметі викладає свій полгяд на речі й успішно прищеплює духовні і моральні цінності студентам і, таким чином, формує особистість студентів, у дусі вимог викладання деяких не зниклих ще сьогодні «орхідейних предметів». Це здійсненно тоді, коли тільки 3% студентів одного курсу відвідують такі заняття. Якщо ж їхнє число нараховує 30% від усього контингенту чи ще більше, то на порядку денному стоїть не прищеплювання цінностей і формування характеру, а формування практичних компетенцій і розвиток професійної кваліфікації.

Таким чином, складається враження, що значна кількість студентів оберігається суворою й упорядкованою системою і поточними перевірками від того, щоб розчинитися у відкритості навчального процесу й імітувати реальне навчання, дотягти до іспитів і, нарешті, користаючись полегкістю викладачів, одержати необхідну оцінку чи навіть академічний ступінь. Кількість виключених через низьку успішність студентів скорочується, як, утім, і тривалість навчання в університеті. З іншого боку, завдання стимулювання кращих студентів, формування «еліти», котра самостійно вибирає свій

оригінальний шлях у системі освіти, на думку Лутца фон Розенштіля і Дітера Фрея, навряд чи буде вирішена в умовах, що створилися [122, с. 345].

7.5. Проблема академізації педагогічної освіти

7.5.1. Педагогічна освіта в структурі університетської освіти

Останнім часом університети зазнали гострої критики, однак при цьому педагогічна освіта як частина університетської освіти не згадувлась взагалі. На думку Рольфа Эртера, це пояснюється тим, що воно тривалий час вважалося маргінальним і вважається таким дотепер [316].

Однак наступив момент, коли виникла потреба зоередити увагу на університетській педагогічній освіті і приділити їй більшу увагу, ніж це було дотепер. Сучасна ситуація в педагогічній університетській освіті викликає в колах фахівців, котрі працюють у сфері педагогіки і дидактики, заклопотаність. Проте, з погляду більшості фахівців, представників інших спеціальностей, підготовка педагогів у стінах університетів розглядається як деяке обтяжне заняття, котре не відповідає науковому статусу вишу. Проте, деякі університетські спеціальності (наприклад: історія, германістика і латинська мова), котрі відчувають дефіцит студентів і виживають за рахунок підготовки педагогічних кадрів, демонструють ставлення до свого основного завдання в системі університетської освіти, неадекватне серйозності існуючих проблем. Аналогічне відношення до проблеми підготовки педагогічних кадрів, розробки і впровадження інновацій в галузі педагогіки виявляється також в галузі психології: її найбільш відомі фахівці не вважають за необхідне присвячувати свої дослідження педагогічній освіті. Це ставлення навряд чи пояснюється відсутністю розуміння суспільного значення педагогічної освіти, однак, психологи розташовують його на периферії своїх досліджень.

Незначний авторитет педагогічної освіти в університетському середовищі виявляється також у розподілі студентських місць і коштів. Галузь педагогічної

освіти хронічно страждає від неповного заповнення студенських місць, насамперед, на спеціальностях, котрі готують учителів для початкової і неповної середньої школи. Співвідношення викладачів і студентів зовсім непропорційно через дефіцит студентів і відповідно через незаповнені місця в потоках, тому лекції і семінари з метою економії коштів мають охоплювати максимальну кількість студентів у розрахунку на одного викладача. Це наносить шкоду саме педагогічній освіті, тому що ці форми навчання не тільки знижують якість підготовки педагогічних кадрів, але і суперечать потребам подальшої практичної діяльності випускників у початковій і неповній середній школі, для котрої характерне використання інших форм навчання, ніж лекція і семінарське заняття.

Розходження між освітою і майбутньою практичною діяльністю майбутніх педагогів у школі є, на думку Р. Ертера, разючим, насамперед, у порівнянні з навчанням, наприклад, медиків чи юристів. Медики одержують не тільки солідну наукову освіту, але й інтенсивно занурюються в практику своєї професії. Не дивно, що медичне забезпечення в Німеччині вважається зразковим усупереч усій критиці, котра чутна на рівні різних федеральних земель, у той час як німецька система освіти викликає стурбованість навіть з боку комісії з прав людини ООН.

Її представники, котрі, за даними Р. Ертера, познайомилися з практикою німецьких шкіл, відзначили, що ситуація в цій сфері дозволяє констатувати порушення прав людини в частині практичної реалізації права на шкільну освіту в Німеччині. Коротке знайомство з німецькою середньою школою може навряд чи бути достатнє для одержання повного уяввлення про німецьку систему освіти, однак об'єктивні дані досліджень у рамках програми міжнародної підтримки студентів (PISA) виявляють разючі розходження в одержанні освіти різними шарами населення Німеччини [15].

Оскільки в центрі уваги певних реформатоських кіл знаходиться навчання майбутніх шкільних викладачів у вишах Німеччини, виникає питання про доцільність підготовки педагогічних кадрів в університетах і про

перетворення вищої педагогічної школи як профільного вишу в базовий заклад професійної підоготовки кадрів учителів. Зрозуміти таку постановку питання легко, тим більше що «не дуже відповідальні завдання», покладені на початкову і неповну середню школу, можуть, на думку деяких представників університетських кіл, виконувати професори і викладачі з «другого дивізіону». Однак виникає питання про доцільність організації аналогічних закладів для юристів, медиків, священиків та інших, котрі одержують університетську освіту, необхідність котрої для цих категорій чомусь не викликає сумнівіву представників академічних кіл.

Вичленовування галузі і педагогічної освіти з університетської, на думку Р. Ертера, має сенс за умови, якщо при цьому не будуть страждати рівень і якість викладання. У США, як відомо, існують спеціалізовані типи вищих навчальних закладів («schools»): medical school чи economic school [316]. Вони мають особливий авторитет, як, наприклад, Medical School у Гарварді і School of Economy у Берклі. У Мюнхенському університеті безупинно обговорюється питання про виділення медичного факультету в особливу структуру, тому що він перевершує своїми масштабами решту університету, починаючи від системи керування, витрат на оснащення персоналу і закінчуючи обсягом будівництва і лабораторного устаткування.

На думку багатьох німецьких фахівців, можна було б запропонувати створення School of Education університетського рівня, у котрій можна здійснювати підготовку вчителів для всіх навчальних закладів. Але при цьому такий заклад не повинен перетворитися у виш, котрий надає робочі місця для викладачів і дослідників із другого дивізіону. У такому закладі, на думку Р. Ертера, необхідно зосередити всі здорові сили і домогтися підвищення якості підготовки кадрів. Доти, поки політики не думають про педагогічну освіту в цих масштабах і мислять категоріями роздільного навчання для викладачів гімназій і інших типів школи, сучасна система, прийнята в більшості федеральних земель, а саме здійснення підготовки вчительських кадрів для початкової і неповної середньої школи в університетах є оптимальним

рішенням для актуального стану системи освіти в Німеччині.

7.5.2 Адекватна освітня концепція як фундамент педагогічної освіти

Визначення оптимального терміну підготовки вчителів одержує належне обґрунтування тільки тоді, коли є ясність у розумінні завдань у справі підготовки педагогічних кадрів. Погляд на актуальні шкільні предмети і сформульовані в міністерствах мети не дозволяє охопити всю картину в цій сфері. У цьому випадку враховуються тільки фрагменти з всього освітнього процесу, але за ним залишаються поза увагою загальні тенденції в розвитку молодого покоління німців.

Як відзначають багато дослідників (М. Шмітт-Родермунт, Р. Зильберайзен та ін.) багато дітей, особливо із соціально неблагополучних родин, позбавлені оптимального розвитку протягом перших 10 років життя [371]. Ця обставина дозволяє прогнозувати їхній подальший розвиток: ці діти будуть почувати себе защемленими протягом усього свого життя. Недоліки такого розвитку позначаються, насамперед, у мові і мисленні, основний розвиток котрих відбувається протягом перших 6 років їхнього життя. Якщо однолітні діти не виявляють ще специфічних розходжень, властивому соціальному шару суспільства, до котрого належать їхні батьки, то такі чіткі розходження виявляються вже в трирічних. Діти із соціально неблагополучних шарів мають у середньому більш низький коефіцієнт інтелектуального розвитку, чим діти з більш благополучних шарів населення. Цей низький коефіцієнт інтелектуального розвитку перших призводить до того, що багато хто з них не в повному обсязі справляється з програмою початкової середньої школи і не можуть після її закінчення одержати найпростішу професійну підготовку.

Для багатьох галузей людського розвитку існує певний часовий зазор, у межах якого відбувається оптимальний розвиток дитини. Якщо такий момент

часу упущений, то істотно утрудняється ліквідація відставання в розвитку. Самий вражаючий приклад – це мова. Вона досягає у віці приблизно шести - семи років рівня, котрий уможливлює придбання навичок культури (літературна мова, уміння читати і рахувати). Як відомо, загальним правилом оптимального розвитку дитини є початок її навчання безпосередньо після функціонального дозрівання. Такого оптимальної послідовності розвитку позбавлені багато дітей, котрі відвідують німецькі початкові чи неповні середні школи.

У Німеччині, незважаючи на її лідируючі позиції серед найбільш успішних економік світу, значну частину населення складають т.зв. соціально незахищені шари населення. Представники цих шарів найчастіше зневажають своєчасним розумовим і загальнокультурним розвитком своїх дітей. Крім того, значна частина мігрантів, котрі складають близько 6 мільйонів населення Німеччини, мають труднощі з інтеграцією в німецьке суспільство і не можуть забезпечити розумовий і культурний розвиток їхніх дітей, котрий відповідає рівню розвитку німецького суспільства. Це утрудняє можливості дітей іммігрантів одержати не тільки вищу університетську освіту, але навіть шкільну чи професійно-технічну. Радикальні розходження в успішності дітей, котрі належать до різних соціальних і національних груп німецького населення, виявляється вже в початковій школі. Діти, шанси яких на одержання освіти занадто низькі, як, утім, і шанси на досягнення необхідного рівня розвитку, почувають себе защемленими у своїх основних правах і створюють, починаючи вже з юнацького віку, додаткові проблеми для німецького суспільства [371].

З метою профілактики соціальних і освітніх проблем у Німеччині за дорученням міністра освіти і науки А. Іпсіланті було проведено широкомасштабне дослідження ситуації у федеральних землях. Це дослідження охопило молодих людей у віці від 19 до 27 років. Серед них були ті, котрі одержали нормальний розумовий і культурний розвиток у дитячому віці, і ті, котрі були його позбавлені. Порівняння цих двох груп виявило значні розходження в розумовому розвитку дітей. Перші досягли більш високого

матеріального становища, мали більш високий соціальний статус, менше залежали від одержання соціальної допомоги і немали проблем із законом. Було підраховано, що 1 долар, котрий інвестується в інтелектуальний і культурний розвиток дитини в ранньому віці дозволяє заощадити 7,16 доларів соціальних виплат для дорослої людини [441].

Результати соціологічного дослідження підтвердили необхідність уживання комплексних заходів для поліпшення ситуації в сфері освіти і виховання. Ці заходи вимагають наступності і послідовності в сфері підготовки як вихователів дитячих дошкільних установ, так і вчителів різних типів шкіл, які повинні забезпечити реалізацію вимог, закладених у базову програму навчання школярів [173]. Ця мета ще й досі не досягнута, і існує побоювання, що число неписьменних громадян, котре складає вже 25% у деяких регіонах Німеччини, буде і далі збільшуватися.

Таким чином, актуальним завданням педагогічної освіти є налагодження співробітництва університетів і спеціальних вищих навчальних закладів у сфері підготовки педагогів для дошкільних закладів і молодших класів середньої школи. Перші кроки вже зроблені: так, наприклад, укладений договір між Мюнхенським університетом і вищим педагогічним навчальним закладом у Мюнхен-Пазінг. Його змістовне наповнення повинне враховувати діалектичну єдність освіти і виховання, розуміння цілей школи і цілей підготовки педагогічних кадрів в університетах, переліку компетенцій, котрими повинні опанувати майбутні педагоги.

7.5.3. Проблема формування професійних компетенцій педагогічних кадрів

Одним із найбільш разючих результатів першого дослідження в рамках Програмі міжнародного оцінювання учнів (PISA) виявилося те, що викладачі математики, що найкраще знали навчальний матеріал і одночасно володіли педагогічними знаннями, уміннями і навичками, досягли значно кращих

показників успішності своїх учнів. Проведені дослідження також показали, що оптимальні результати були досягнуті в гімназіях, середні показники мали місце в реальних училищах, у старших класах неповної середньої школи результати виявилися негативними. Причини такого розходження в рівні підготовки школярів складалися не стільки в різному рівні інтелектуальних здібностей різних категорій учнів, скільки в рівні володіння спеціальними і дидактичними компетенціями вчителів цих трьох типів шкіл [15].

Той, хто дійсно ґрунтовно опанував своїм предметом і методикою його викладання, той може викладати цей предмет оптимальним образом. Одержання спеціальних знань, звичайно, не може охоплювати увесь обсяг даних по певному предмету. Сьогодні немає такого фахівця, який би володів усіма наявними на даний момент знаннями, наприклад, в галузі математики, не говорячи вже про те, щоб активно їх використовувати у викладанні. Це стосується сьогодні й інших предметів.

Важливим досягненням університетської освіти в сфері підготовки вчителів для початкових шкіл і старших класів неповної середньої школи є поліпшення наукової бази навчальних предметів, котрі входять до шкільної програми. Як зазначає Р. Ертер, із психологічної точки зору цей вид діяльності називається побудовою експертизи в галузі спеціальних знань. На відміну від гімназії учитель мусить викладати значно більшу кількість предметів у початковій школі і старшій ступіні неповної середньої школи, що в цій сфері сприймається як цілковито нормальне явище. Аргументом на його користь є те, що програма навчання у неповній середній школи передбачає засвоєння меншого обсягу базових знань, ніж, наприклад, навчальна програма реальної школи чи гімназії. Й цьому випадку відбувається рух по замкнутому колу. Той, хто знає менше і менше вміє, той знає менше і може гірше навчити. Для викладання «простого» змісту навчального матеріалу початкової школи цілком достатній учитель, котрий здатний викладати всі чи декілька предметів. Для таких учителів, як прийнято вважати в університетських колах, одержання всебічної наукової освіти не має сенсу через відсутність можливості

застосувати його на практиці в силу загальних умов роботи, тому що в іншому випадку ці знання не будуть сприйняті дітьми.

Але, на думку Р. Ертера, цей стереотип ставлення до професійної підготовки шкільних учителів варто переглянути. Дослідження показують, що математична і природничонаукова компетенція учителів є недостатньою. Це, природно, залежить також від спектра інтересів викладачів, більшість з яких складають жінки, котрі традиційно відчувають більший інтерес до соціальних і філологічних предметів. Отже виникає гостра потреба у ліквідіції нестачі педагогічних кадрів для початкових і неповних середніх шкіл, які володіють предметними компетенціями як у галузі математики, фізики, хімії і біології, так і в галузі дидактики викладання.

Таким чином, в освітній галузі виникає потреба в розширенні професійній компетентності і груновній фаховій освіті вчителів. Для досягнення поставленої мети навчальні програми вищих педагогічних спеціальних закладів і університетів мусять передбачати створення галузевих дидактик для певнних вікових груп і різних типів шкіл. У галузі університетської освіти, на думку Р. Ертера, треба створити робочі групи із психологів, педагогів і галузевих дидактиків, які усі разом мають займатись зайняті пошуком адекватних і надійних шляхів викладання навчального матеріалу для різних груп дітей або т.зв. «способів розробки інструкцій», котрі дозволять створити структуру знань, адеватних потребам кожного окремого учня [288]. Реалізація цьогозавдання вимагає підготовки певного типу вчителів, але, як зазначає Р. Ертер, на практиці ця підготовка не здійснюється.

Крім того, стурбованість і подив викликає наявність великої кількості молодих людей, які не можуть закінчити неповну середню школу всупереч університетській педагогічній освіті своїх учителів, наявність дуже незначного прошарку дітей мігрантів, наприклад, турецького походження в гімназіях і, нарешті, наявність у Німеччині значної кількості функціонально безграмотних людей серед самих німців. Усі ці факти свідчать про невміння психологів, педагогів і інших фахівців займатися якісною підготовкою педагогічних кадрів.

Нарікання на недостатній освітній рівень батьків і їхню недостатню активність у розумовому розвитку дитини протягом перших шести років його життя варто розглядати як отговір.

Професійна компетенція вчителя, котра дозволяє йому працювати в початковій школі і старших класах неповної середньої школи, припускає не тільки уміння вчителя прищепити учням культуру і техніку читання, письма і рахування. Вона включає його уміння диференційованого підходу до учнів як представника певних соціальних і національних груп населення. В основній своєй масі школярі представляють різні соціальні шари німецького суспільства. Їхні розбіжності характеризуються різним ступенем мотивації навчальної чи освітньої діяльності: (а) високої, (б) середньої і (в) низкою. Останній рівень мотивації характеризує далеких від сфери освіти представників соціальних шарів, а також представників зовсім іншої культури. Р. Ертер [316] зазначає, що при певному дефіциті знань в галузі математики, природничих наук, а також у «естетичному» циклі предметів професійна компетенція учителя адекватна для групи (а), але явно не для груп (б) і (в). Тому для успішної роботи з таким різним контингентом як в умовах початкової, так і в умовах неповної середньої школи особливу вагу має методична, соціальна, психологічна і міжкультурна компетентність учителя, у тому числі знання і володіння найважливішими методичними принципами.

Незнання цих принципів шкільними вчителями і недотримання їх у педагічній діяльності призводить до негативних результатів, котрі відбиваються в низькому рівні умінь і навичок читання, писання і рахування. Що стосується перших двох, то вони формуються, як відомо, у роботі над змістом буь-якого тексту. Учень має спиратись на ті знання, котрими він уже володіє. Значна частина матеріалу і словникового запасу, використовувана в процесі навчання читанню в сучасній школі не відома дітям із груп (б) і (в). Задача вчителя могла б значно спроститися, якщо б він спирався у своїй роботі на той зміст, котрий має відношення до повсякденного життя дітей. У даному випадку важливу роль відіграють ті фонові знання, з котрими діти

знайомляться із німецькомовних чи, наприклад, туркомовних і інших джерел інформації. Після успішного одержання культурних навичок (читання, письма, рахування тощо) можна починати з нового для певних груп учнів змісту, котрий одночасно відкриває для дітей нові галузі науки.

Усі ці міркування вказують на те, що в умовах німецької дійсності складовими професійної компетенції вчителів повинні бути соціальна, психологічна і міжкультурна компетенція. Учителі повинні усвідомлювати те, що розбіжності у сприйнятті дітьми домашнього світу і світу школи призводить до їхньої дезорієнтації в навколишньому середовищі, відторгнення його, ускладнює процес інтеграції дітей у доросле німецькомовне суспільство, перешкоджає їх освітньому успіху. Як зазначає Р. Ертер, у педагогічній освіті, пропонованій сучасними німецькими університетами, на жаль, не приділяється належної уваги розвитку перерахованих вище видів компетенцій майбутніх педагогів.

Що стосується підготовки вчителів для роботи в старших класах, то Рольф Ертер наполягає на абсолютно однаковій фаховій освіті усіх викладачів старших класів у незалежності від місця їхньої подальшої професійної діяльності (гімназії, реальної школи чи старших класів неповної середньої школи). На думку Р. Ертера, гарні учителі-предметники здатні досяги гарних результатів і в старших класах неповної середньої школи. Тут відчувається більш гостра необхідність розвитку принципу предметного навчання, приймаючи до уваги той факт, що соціальним педагогам приходиться розв’язувати особливі задачі в умовах проблемних класів у проблемних кварталах. Однак, на погляд Р. Ертера, Г. Мандля, Г. Грубера та ін. , рішення цих особливих задач лежить не тільки в компетенції соціальних педагогів, але й учителів-предметників, котрі постійно зіштовхуються з «проблемними» дітьми і їхніми не менш «проблемними» батьками, що робить психолого-педагогічні компетенції вчителів іноді більш вагомими, ніж їхні предметні компетенції [286].

Р. Ертер указує на наявність цілком обґрунтованих претензій до зайвого

рівня «академічності» освіти психологів, котра ігнорує необхідність рішення актуальних проблемам у шкільному навчанні. Це стосується, насамперед, старших класів неповної середньої школи, котра у багатьох міських кварталах являє собою збірний пункт для проблемних дітей і підлітків. Педагогічна освіта повинна реагувати на цю ситуацію. З одного боку, студенти педагогічних спеціальностей мають одержувати базові, ґрунтовні і релевантні майбутнім завданням знання в галузі психології, з іншого боку, потрібен сутєвий зсув акцентів. Знання повинні бути прикладними по суті і передаватися у формі ситуативного навчання, за таких умов вони викликають максимальний ефект [286]. Студенти повинні уміти вирішувати реальні чи фіктивні шкільні ситуації і застосовувати свої психологічні і педагогічні знання.

Однак, зсув акцентів стосується, насамперед, роботи зі школярами, що мають відхилення в дотриманні норм поводження і певні порушення у розвитку, такі, наприклад, як агресивність, неуважність чи гіперактивність, а також культурно обумовлені відхилення в поведінці. Тут мова йде не тільки про прищеплювання випускникам педагогічних спеціальностей більш глибокого розуміння цих особливостей, але й умінь застосовувати отримані знання в конкретних ситуаціях. Окрему проблему являють собою систематичні помилки в оцінюванні знань учнів, котрі породжують численні конфліктні ситуації між вчителями й учнями (наприклад, діти із середнього класу одержують кращі характеристики, ніж діти з нижніх класів; знання дівчинок оцінюються вище, ніж знання хлопчиків і т.д.). Студенти повинні знати ці помилки й учитися їх виправляти.

За даними Р. Ертера і Г. Мандля ([316], [287]), сучасні німецькі школи прагнуть до створення однорідного контингенту школярів, що, на їхню думку, діє контрпродуктивно. Основний недолік німецьких шкіл дослідники убачають в обмеженні інтересів певних груп школярів, у тому числі високообдарованих школярів. На їхню думку, тільки диференціація процесу навчання може допомогти усунути цей недолік. Педагогічна освіта робить необхідним розвиток нової компетенції. Викладачі повинні стати модераторами, тобто

організаторами навчальних ситуацій. Вони повинні вміти організувати робочий час школярів, готувати актуальний навчальний матеріал, розвивати в собі уміння і навички крахування індивідуального рівня успішності кожного учня. Для розвитку цього набору компетенцій, на думку Р. Ертера і Г. Мандля, сучасна педагогічна освіта ще не дозріла. Тут необхідна допомога викладачів зі сфери менеджменту.

Діяльність викладача, як відомо, здійснюється в заплутаному переплетенні законів і розпоряджень. Як зазначають Р. Ертер і Г. Мандль, з найбільш важливими з них студенти педагогічних спеціальностей повинні знайомитися вже на початковому етапі навчання. Найважливішим завданням в цій сфері, проте, є виявлення ступеня свободи викладача. У багатьох випадках викладачі явно зменшують свої можливості вільної виховної чи навчальної діяльності. Оскільки досвід самостійності в принятті рішень і досвід свободи в професійній діяльності важливі для гарного самопочуття і здоров'я викладача, то цільова настанова щодо одержання знань про реальні і типові педагогічні можливості педагога мусить бути інтегрована в навчальну програму підготовки педагогічних кадрів в університетах Німеччини.

7.5.4. Розвиток концепцій навчання педагогів

Мета професійної підготовки майбутніх учителів на педагогічних факультетах університетів припускає не тільки формування і розвиток необхідних компетенцій учителів, але і розробку концепцій навчання. Як зауважує Р. Ертер, методи навчання, застосовувані в процесі педагогічної освіти, і методи, застосовувані в школі, істотно розрізняються. Студенти педагогічних спеціальностей відчувають на собі застосування методів навчання і форм навчання, котрі їм не знадобляться в їхній майбутній педагогічній роботі, а саме: триваючі протягом годин лекції, класичні семінари з доповідями тощо. Однак, на думку Р. Ертера, Г. Мандля , Г Грубера та ін., не це повиннео бути проблемою німецької педагогічної освіти. Майбутні вчителі можуть

опановувати знаннями принципів, форм, методів навчання з лекцій, семінарських занять і під час педагогічної практики.

Що стосується останньої, то, як випливає зі спостережень німецьких педагогів Р. Ертера, Г. Мандля, Г. Грубера, А. Ренкля, практична підготовка вчителів в університетах має істотні недоліки. Зокрема, для студентів педагогічних спеціальностей організують практику в школі, підсумки котрої не підводяться в достатньому обсязі, відсутнє детальне обговорення педагогічних спостережень, педагогічних невдач тощо. Р. Ертер пояснює незадовільний стан педагогічної практики студентів недоліками її організації. Протягом 90-х років минулого сторіччя він зібрав відповідні статистичні дані і надав їх міністерству освіти. Згідно з цими даними університети мають потребу в 5-ти-кратному збільшенні числа викладачів, що здатно гарантувати кожному студенту можливість навчання під керівництвом певного педагога в групі, котра складається із 15 студентів. На думку Р. Ертера, саме така чисельність студентських груп дозволяє здійснити достатню теоретичну і практичну підготовку студентів педагогічних спеціальностей. Однак непрестижність педагогічної спеціальності в німецьких університетах і в німецькому сіспільстві призводить до неукомплектованості курсів і змушує керівництво вишів скорочувати ставки викладачів. За даними Р. Ертера, керівництво педагогічних спеціальностей змушено займатися пошуками компромісного рішення, щоб хоча б деякою мірою забезпечити адекватний сьогоденню рівень педагогічної освіти. Цей компроміс полягає в інтенсифікації роботи студентів-педагогів, збільшенні числа викладацьких кадрів і збільшенні терміну керівництва малими студентськими групами.

Як уважають Р. Ертер, Г. Мандль, Г. Груббер і А. Ренкль лекція більше не може бути основною формою й основним методом навчання студентів-педагогів, їй на зміну повинні прийти робота в групах і проектна робота. У багатьох університетах така робота вже здійснюється, але цей новий підхід часто зазнає невдачі через упереджене ставлення до цього нововведення. Важливу форму спільної роботи студентів являє собою навчання в малих

групах, котре дозволяє студентам спостерігати за своїми колегами й оцінювати свою роботу через подальше обговорення педагогічні проблеми в групі в присутності її наставника. Такий новий досвід уже накопичується в Мюнхенському університеті і вже зміг себе виправдати. На семінарах, котрі практикуються зараз, більш інтенсивно обговорюються оптимальні приклади розвязання педагогічних задач у викладання багатьох навчальних дисциплін. У шкільній практиці ознайомлення з різноманітними успішними методами вирішення проблем має надзвичайну важливість, тому що воно, на думку Р. Ертера, спонукає до пошуку нових шляхів і збереженню гнучкості в їх використанні.

Як відомо, педагогічні професії постійно вимагають від фахівців наявності у них певних соціальних і спеціальних творчих якостей. Якщо виховання і навчання поглинають в рутині, то викладач відчуває фізичне і моральне виснаження, у той час як школярі потрапляють у пригнічений стан. Сучасна університетська педагогічна освіта здійснюється, на думку Е. Ертера, в умовах застосування надто формалізованих навчальних програм і планів, котрі розроблені у відповідності до Болонського процессу. Їх праткичне застосування унеможливлює прояв креативності в педагогічних підходах. На думку Р. Ертера, на щастя в системі освіти з'являються починання, котрі все-таки стимулюють креативність студентів і гарантують разом з тим їхню високу мотивацію в сфері навчання і професійної діяльності.

Проте, завдання навчальних закладів полягає в наданні більшого вільного простору для творчої виховної і викладацької діяльності викладачів. У цьому зв'язку німецькі педагоги вважають за можливе участь студентів педагогічних спеціальностей у розробці програм і навчальних матеріалів, оскільки ця робота вимагає розвитку креативності, підвищує професіоналізм і являє собою інтенсивну підготовку до подальшої професійної діяльності. Відвідування уроків учителя чи викладача як вид практики має поширюватися не тільки на школи, але і на дитячі дошкільні заклади. Таким чином, студенти можуть одержувати практичний досвід і знання про еволюційні етапи

становлення і розвитку людської психіки в ранньому дитячому віці. Крім того, студенти переконуються в тісному взаємозв'язку виховання й викладання і дознаються про те, до яких результатів призводить якісна чи неякісна взаємодія межу ними.

Ще однією проблемою підготовки вчителів у німецьких вишах є участь студентів педагогічних спеціальностей у науковій праці. За попередніми даними, у німецьких університетах існує уявлення про педагогічну освіту як винятково практично спрямовану: тобто підготовка майбутніх педагогів мусить орієнтуватись виключно на майбутню професію і розвивати практично орієнтовані корисні компетенції. Відсутність необхідності в занятті майбутніх педагогів дослідницькою роботою здається чимось самим собою зрозумілим за аналогією з навчальними програмами підготовки майбутніх лікарів чи юристів у німецьких університетах. Проте, як зазначають у своїх працях Р. Ертер, Г. Мандль, Г. Грубер і А. Ренкль, необхідність у науковій праці визнається тільки для певних категорій студентів педагогічних спеціальностей (див.[286], [287], [288].

Однак серед педагогів-теоретиків і педагогів-практиків поширюється розуміння необхідності організації дослідницької роботи студентів педагогічних спеціальностей, що дозволить істотно підвищити рівень їхньої професійної кваліфікації в галузі методики, дидактики і педагогіки. Німецькі фахівці виходять з того, що викладачі піддаються у своїй роботі підлягають певним зовнішнім впливам. Це у свою чергу викликає суб'єктивність і упередженість в оцінках. Психологи вказують на цілу низку негативних ефектів, наприклад: на Хейлоу-эфект, поспішну генералізацію, створення наївних концепцій свідомого приписування певному учню обдарованості чи, навпаки, академічної нездатності тощо. Учителі, котрі звикли демонструвати учням свою перевагу і непохитність у своїй правоті, схильні також у повсякденному житті, за межами школи, категорично наполягати на своїй думці і робити такі ж категоричні оцінки. На думку Р. Ертера, цій «професійній хворобі» разом із усіма її проявами можна протистояти шляхом проведення

наукових досліджень у галузі психології [317].

При цьому загальною метою цих досліджень мусить стати розвиток методичного мислення студентів. Поряд з участю в дослідницьких проектах університету було б доцільно, насамперед, виконання ними невеликих дослідницьких завдань, наприклад, у вигляді дипломних робіт. Мова йде про поліпшення якості цих «невеликих досліджень» в галузі психології й емпіричної педагогіки. Це може бути, наприклад, надання психологічної допомоги в «дизайні до і після». Проведення такого роду тестування й узагальнення його результатів являє собою, на думку Р. Ертера, відмінну можливість уникнути помилкові судження в подальшій роботі.

7.5.5. Проблеми другого етапу навчання майбутніх педагогів

Другий державний іспит студентів педагогічних спеціальностей державних вишів Німеччини складається, як відомо, з чотирьох етапів: письмової домашньої роботи, колоквіуму, усного іспиту, що проходить, як правило, після колоквіуму, і проведення пробних уроків, на яких перевіряється педагогічна і дидактична компетенція студентів-педагогів. Параграф 18 (1) «Порядку проведення іспиту для кандидатів на заняття посади вчителя» говорить: «Кожний студент виконує письмової домашньої роботу з педагогіки чи психології у залежності від обраної їм спеціальності, з дидактики одного з предметів чи дидактики початкової школи, дидактик галузевої групи старших класів неповної середньої школи, за особливою педагогічною спеціальністю чи з дидактики професійної спеціальності, з предмета «психологія шкільного віку», висвітлюючи завдання і практику надання школярам психологічної допомоги» [320]. Іспит і розподіл тим письмових робіт відбуваються за участю керівників семінарських занять і екзаменаторами, наначенными міністерством утворення.

Згідно до параграфа 19 (1) «Порядку проведення іспиту для кандидатів на заняття посади вчителя» [319] колоквіум охоплює галузі педагогіки і

психології, галузь спеціальної педагогіки. Екзаменатори колективно обговорюють всі отримані оцінки, отримані студентами по чотирьох аспектах державного іспиту, на котрому, як зазначає Р. Ертер, кандидати на заняття посади шкільного вчителя повинні перевершувати екзаменаторів рівнем отриманих ними в університеті знань, набутих умінь і навичок. Перевага випускників над екзаменаторами заснована на переконанні у тому, що колишні студенти нібито мють найактуальніші знання в галузі педагогіки, психології і галузевої дидактики, котрих не мають екзаменатори в зв'язку з виконанням своїх професійних обов'язків і перевантаженістю в роботі.

У той час як на першому державному екзамені з педагогіки шкільні учителі беруть участь як асистенти екзаменатора і членів екзаменаційної комісії разом зі своїми університетськими колегами, у другому державному екзамені з педагогіки участь університетських викладачів взагалі не передбачена, що суперечить будь-якій логіці.

У реченні (2) § 18 «Порядку про проведення державного іспиту для кандидатів на заняття посади вчителя» викладені, наприклад, вимоги до письмової домашньої роботи: «Тема повинна відповідати спеціальності й обсягу знань студента. Вона повинна відбивати навчальні питання викладання і виховання, причому автор повинний чітко викласти в роботі й обґрунтувати власні, отримані їм особисто на практиці знання. При визначенні теми потрібно враховувати те, щоб придбання допоміжних засобів для написання роботи, зокрема, літератури, не повинне створювати особливих труднощів для екзаменованих студентів» [319, с. 43]. Таким чином, письмова робота повинна являти собою щось накшталт твору з німецької мови, котрий описує й обґрунтовує те, що відбувається на занятті, й отриманий на практиці досвід викладання. Оскільки придбання літератури та інші допоміжні засоби не повинні заважати написанню письмової роботи, то варто очікувати, що такі роботи не мають великого теоретичного і практичного значення і не свідчать про наукову ерудицію майбутнього учителя.

Р. Ертер наполягає на тому, що три етапи другого державного іспиту

(колоквіум, усний іспит і письмова домашня робота) повинні відбуватись за участю викладачів університету й учителів середніх шкіл. Домашня робота повинна являти собою задокументовану реалізацію проектів, котрі практиканти- стажисти розробляють і проводять за власним сценарієм. Оцінка таких проектів повинна відповідати науковим критеріям. Такі проекти складно здійснювати в насичені роботою трудові будні вчителів. Стажисти могли б узяти на себе виконання організаторські функції, привносити нові ідеї і реалізувати свої проекти під наглядом учителів. Оцінка за за виконану проектну роботу, на думку Р. Ертера, все-таки мусить виставлятися університетськими викладачами.

У майбутньому педагоги із Мюнхенського університету (Р. Ертер, Г. Грубер, Г. Мандль та ін.) розраховують на значну кооперацію між різними навчальними закладами. Ця кооперація охоплює родину, дитячі дошкільні заклади і школу. Якщо удасться рішенням на рівні держави доручити підготовку вихователів дитячих дошкільних закладів спеціальним вищим навчальним закладам, запланована кооперація могла б реалізуватися між університетом і спеціальними вищими навчальними закладами. Таке співробітництво закріплено, наприклад, в договорі, котрий укладено між університетом м. Мюнхен і вищим педагогічним навчальним закладом Мюнхен-Пазінг. Його зміст передбачає розробку освітніх програм, котрі охоплюють всі етапи виховання і навчання, починаючи з дитячих дошкільних закладів і закінчуючи університетом, і припускають координацію підготовки вчителів і вихователів.

Для блага молодих кадрів вчителів і вихователів і для створення оптимальної системи освіти ця кооперація важлива в довгостроковій перспективі: кооперація і союзницькі відносини підвищують шанси реалізації певних концепцій, котрі сприяють підвищенню якості викладання і виховання на державному і міжнародному рівні.

7.5.6. Висновки 464

В даний час університети Німеччини, так само, як і багато європейських університетів Європи переживають дуже складний етап трансформації, котра здійснюється у всіх сферах діяльності університетів; політичній, юридичній, адміністративній, господарсько-економічній й освітній. Друга половина XX століття ознаменувалася численними спробами радикальних реформ у сфері освіти, котрі відбувалися в різних країнах у різному темпі і з різними цілями. Проте, вони призвели до істотних змін у сфері вищої освіти. Досить болісно ці процеси проходили в Німеччині. Дотепер неможливо дати однозначну оцінку перетворенням, котрі відбулись і відбуваються зараз через їх подвійність. Ця подвійність полягає в тому, що перед системою вищої освіти відкриваються нові можливості, але в той же час обмежуються інші.

Так, наприклад, Болонська декларація, підписана з метою створення єдиного європейського освітнього простору для підвищення конкурентноздатності європейських університетів на тлі загостення конкурентної боротьби на ринку освітніх послуг з північноамериканськими університетами, серйозно вплинула на характер діяльності багатьох національних університетів, у тому числі і німецьких. На нашу думку, університети Німеччини пройшли у своєму розвитку основні чотири етапи розвитку, характерні для інших європейських університетів, а саме: традиційний чи олігархічний університет; «демократизований» університет; бюрократичний університет; професійний університет. Ми допускаємо існування п'ятого етапу – формування інноваційного університету, однак отримані нами дані про стан європейських університетів у сфері освітніх інновацій указують на їх значне відставання від північноамериканських університетів і не дозволяють говорити про наявність інноваційного університету, котрій сформувався на європейському просторі.

Етап традиційного чи олігархічного університету тривав у період з 1945 року (після закінчення другої світової війни) і практично до самого кінця

1960-х рр. У цей період відбувалися деякі спроби здійснення непослідовних реформ. 1968 рік став переломним у цьому процесі університетського реформування й ознаменувався спалахом студентських заворушень, котрі не прискорили суттєво процес реформування, але позначили ряд необхідних перетворень.

Університети Німеччини, як і університети багатьох країн континентальної Європи мали свій специфічний профіль. На відміну від англо-саксонських університетів їх наукові дослідження зводилися до одержання «знання заради знання» і в наслідок збільшенню тільки теоретичних знань, причому нерідко в галузях, далеких від навколишнього реального світу. Головний гумбольдтівський принцип єдності навчання і дослідження неухильно дотримувався, оскільки гумбольдтівський університет був орієнтований на студентів, котрі під керівництвом профессорів-ординаріусів здійснювали наукові дослідження в процесі «навчання через науку». На відміну від англо-саксонських університетів уся реальна наука в Німеччині здійснювалася за межами університетів, а університетська освіта не припускала доступ до сфери вищої освіти вихідцям з нижчих шарів населення.

Етап «демократизованого університету» охопив початок 1970-х рр. і супроводжувався різким збільшенням чисельності студентів (т.зв. експансією вищої освіти). Незважаючи на половинчатість і незавершеність реформ, відбувся перехід від замкнутої системи з присутнім у ній духом «1000-літньої затхлості», а також від елітарної вищої освіти до масової університетської освіти. Ця освіта стала тепер доступною для вихідців з нижчих шарів німецького населення, а частка абітурієнтів від загальної кількості випускників шкіл одного віку у період з 1960-х по 1980-і роки збільшилася від 6% до 50%.

Процес демократизації німецьких університетів супроводжується структурними змінами. В адміністраціях університетів відбувається ліквідація традиційних управлінських структур, тобто сенатів, кураторіумів, коледжів ректорів і асессорів, котрі безпосередньо підкорялися державі і не сприяли

розвитку університетської автономії. Правда, замість цих органів упроваджуються ради, склад котрих обирається з числа професорсько-викладацького складу, адміністрації вишу і студентства. Рішення відтепер приймаються колегіально, а не є розпорядженнями вищих інстацій.

В галузі освіти підсилилася тенденція гуманітаризації. Під тиском студентства більш затребуваними стали соціальні науки: соціологія, економіка, юриспруденція, політологія. В галузі наукових досліджень усе більше місце стали займати природничі науки, медицина. «Орхідейні» дисципліни (філософія, історія, філологія, культурологія) не змогли утримати свої колишні позиції.

Етап бюрократичного університету почався в період із середини 1970-х рр. по кінець 1980-х рр. Бюрократизація університетів була реакцією на світову нафтову кризу. Ця криза призвела до скорочення витрат на освіту і науку і до спроб з боку держави поставити під контроль витрати на сферу вищої освіти. Стрімке зростання числа студентів і різке скорочення надходжень у бюджет викликали необхідність переосмислення державної політики у сфері освіти. В університетах Німеччини відбувається перенесення дослідницької діяльності за межі ВНЗ.

Етап становлення професійного німецького університету почався на початку 1990-х рр. і продовжується дотепер. На тлі загострення конкурентної боротьби між державами, корпораціями і вишами, а також під впливом вимог до поглиблення спеціалізації випускників ВНЗ відбувся ріст числа професійних освітніх курсів на ринках праці. Одночасно підсилюється інтернаціоналізація німецьких університетів через підписання міжнародних угод, а потім і вході Болонського процесу. Університети одержали довгоочікувану автономію і демократизацію в питанняхуцправління своєю діяльністю.

Ключові елементи системи вищої освіти Європи, опубліковані в доповіді комітета Д. Дірінга для уряду Великобританії в 1997 році, стали актуальні для німецьких вишів на початку 2000-х. Мова йшла про довічне навчання,

розвиток суспільства знань, економічний регіональний розвиток, пріоритетність чистих наукових досліджень, а також науковий авторитет, заснований на професійних знаннях, технологічних інноваціях, соціальній уніфікації і суспільному контролі.

Що стосується переходу німецьких університетів до інноваційного етапу розвитку, то цей процес ускладнюється бюрократичністю держави і консерватизмом наукових співтовариств. Інноваційний шлях розвитку університетів можна здійснити через регульований ринок, що підтверджує досвід англо-саксонських університетів у використанні чітко працюючого механізму кооперації освіти, науки і бізнесу. Англо-саксонська модель поступово проникає й у виші Німеччини, що супроводжується зменшенням ступеня впливу держави на їх діяльність і зберігається вплив цивільного суспільства на процеси в стінах німецьких університетів.

Болонський процес, що охопив німецькі університети, являє собою досить спізнілу реакцію Європи на інтеграційні процеси, котрі охопили країни Європейського економічного співтовариства, а потім і ЄС. Ці процеси стосувалися економічної, юридичної, політичної й іншої сфер життя європейських країн у другій половині XX століття, але не торкнулися сфери освіти.

Процеси глобалізації в сфері освіти охопили наднаціональний і національний рівень його існування. Національна освіта, котра реагує на потреби національної держави, вступила в конфлікт із конкретно-історичними наднаціональними потребами, котрі сформувалися в епоху глобалізації. Болонський процес, вступив у конфлікт із національними особливостями системи вищої освіти Німеччини, призвів до комерціалізації системи вищої освіти, перетворив освіту в предмет комерційної діяльності, тим самим порушивши традиції німецької освіти.

У стінах німецьких університетів виник принциповий конфлікт між ідеями В. фон Гумбольдта й ідеями Болонського процесу. Оскільки ідея В. фон Гумбольдта втілювала в собі єдність навчання і дослідження, то

Болонський процес перетворює університет у фабрику з виробництва робочої сили з певним набором компетенцій, у рамках котрої немає місця для формування і виховання особистості студента, для створення унікальних освітніх і дослідницьких продуктів. Компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців припускає формування в студента набору знань і умінь, актуальних тільки для ринку праці.

Тим не міні англо-саксонська модель науки й утворення підтвердила свою перевагу над континентальною моделлю завдяки нацеленности утворення на підготовку універсального працівника, конкурентноздатного на ринку праці, і нацеленности науки на опис практики, а не на теоретичний аналіз. Такі підходи дозволили США і Великобританії перешикуватися на потребі економіки знань, на створення конкурентноздатних продуктів і їхній комерційний успіх.

Реалізація ідей і принципів Болонского процесу в стінах німецьких вишів має ряд негативних тенденцій, а саме:

1) значне зниженні частки студентів, що закінчили бакалавриат у таких ключових спеціальностях, як математика, інформатика і природничі науки;

2) скорочення можливостей студентів самостійного вибору досліджуваних дисциплін через упровадження комп'ютерних систем адміністрування навчального процесу;

3) зниження академічної мобільності студентів через варіативну розмаїтість навчальних курсів і через розбіжність навчальних програм у ВНЗ країн-членів Болонского процесу;

4) посилення бюрократизації навчального процесу і збільшення витрат на зміст бюрократичного апарата, розробку навчальних планів і програм за межами університетів;

5) професіоналізація студентів, що руйнує ідеали дослідницького університету Гумбольдта й ідею формування різнобічної гармонічної особистості;

6) маргиналізація сфери вищої освіти в цілому і гуманітарних

спеціальностях зокрема;

7) «навчання через дослідження» уступило місцеві «навчанню через набирание кредитів».

Позитивні сторони Болонського процесу для німецьких вишів виявляються в трьох аспектах:

1) збільшується квота іноземних студентів;

2) завдяки співробітництву з університетами-учасниками Болонского процесу в німецьких ВНЗ з'являється можливість створення нових освітніх продуктів (навчальних курсів і програм);

3) модульна система полегшує освітній процес для всіх учасників навчального процесу завдяки гнучкості модульної системи.

Перспективи реалізації Болонского процесу для німецьких університетів поки не дуже ясні, оскільки, з одного боку, процеси конвергенції європейських освітніх систем ускладнюються прагненням деяких країн, у тому числі і Німеччині, зберегти свої освітні традиції. З іншого боку, конвергенція національних систем є обов'язковою умовою створення в Європі могутньої освітньої системи, здатної гідно конкурувати з англо-саксонської.

ПІСЛЯМОВА

Сучасне суспільство характеризується засобами масової інформації як інформаційне, як суспільство знань і постіндустріальне. За цим позначенням знаходиться щось дуже важливе для розуміння сучасних завдань освіти. Французький філософ-постмодерніст Жан Франсуа Ліотар критикував меркантилізацію знань, котра спостерігається зараз. У своїй книзі «Постмодерністське знання» він указує на те, що знання втрачають свою цінність. Якщо соціалістична освітня концепція бачила в освіті засіб звільнення народу від гноблення, то неогуманістична освітня концепція визначила суть освіти у безкорисливому пошуку істини й самовдосконаленні. У постмодерністській концепції освіти ці ідеали відкидаються. Гегемонія інформатики, на думку Ж.Ф. Ліотара, призвела до домінування технологічної логіки. Ця нова логіка руйнує традиційну уяву про те, що знання перетворюють індивідуума у сформовану, тобто вже змінену особистість. Нова мета освіти – «перформативність», тобто «поліпшення пропорції між входом і виходом», вона полягає в удосконаленні компетенцій фахівців (інженерів ІТ, лінгвістів, кібернетиків та ін.

Завдання вчених, техніків і науково-технічного встаткування полягає в сучасному глобалізованому світі не в пошуку наукової істини, а в зміцненні влади корпорацій (систем). Галузі знання, що перебувають за рамками оптимізації ефективності, не одержують фінансування. На думку Ж.Ф. Ліотара, якщо раніше призначення освіти полягало в зімкненні суспільства, то нинішня освіта призводить до його атомізації. Освіта перестає формувати ідеали, але вдосконалює компетенції. Виникає небезпека того, що, незважаючи на проголошувані гасла, перед вищою освітою та університетами зокрема будуть поставлені завдання не формування всебічно розвиненої, відповідальної особистості (складової частини інтелектуальної еліти), яка займається самопізнанням, а будуть поставлені завдання підготовки гравців, які будуть ефективно виконувати свої функції, займаючи відповідальні посади, і ставити

прагматичні питання не про істинність тих чи інших даних, а про їх ринкову вартість. В сучасних університетах відбувається розшарування студентів на тих, хто зможе бути корисним для системи, і на потенційних безробітних, які вивчають не перформативні спеціальності. Усі ці міркування змушують задуматися про визначення цілей не тільки навчання як складової частини професійної підготовки фахівців, але й їхнього виховання в постмодерністському суспільстві: виховання адаптованого до умов глобального ринку постачальника інформаційних послуг або всебічно розвинутої самодостатньої особистості, яка спроможна мислити самостійно.

Проблеми знання й освіти в постіндустріальному суспільстві перебувають у полі зору філософів, літераторів, лінгвістів і педагогів із середини 70-х років 20-го століття, коли почався бурхливий розвиток комп'ютерних і інформаційних технологій. У цьому зв'язку слід згадати імена І. Хасана, М.Бенаму, М. Кьолера, Й. Хабермаса. Найбільш повно, на нашу думку, квінтесенція цих праць відбита у думках Й. Хабермаса, який пише про екстеріоризацію знання відносно володаря знань незалежно від рівня пізнання, на якому він перебуває.

Болонська декларація, мета підписання котрої полягала в уніфікації європейських освітніх вимог, містить перелік рекомендацій, котрі орієнтують сферу шкільної, професійної й університетської освіти на формування відповідних компетенцій випускників цих закладів. Акцент зроблений не на одержання студентами конкретних знань, а на формування їхніх компетенцій. Ці рекомендації Болонської декларації знайшли відбиття в документах, прийнятих на Конференції міністрів освіти й культу Німеччини. Самі компетенції сформульовані так, що вони вписуються в зміст усіх дисциплін і спеціальностей. Велике значення надається навчальній компетенції, котра полягає в здатності застосування набутих знань у нових ситуаціях і придбанні нових необхідних знань, а також здатності влаштуватися на роботу („employability“). Спеціальності, які зорієнтовані на практичну діяльність, отримують позитивну оцінку акредитаційними агенціями, водночас предмети й

спеціальності, котрі одержали на університетському «жаргоні» іменування «орхідейні» і до котрих належать , наприклад, кельтологія, кристалографія, християнська археологія тощо, знаходяться у досить хиткому положенні.

Прихильники концепції «старого доброго» університету, в основу якої покладений зміст поняття «universitas», виступають як і раніше за охоплення університетською освітою широкого галузевого набору спеціальностей. Підготовка фахівців і проведення досліджень являє собою, на їхню думку, культурне й моральне зобов'язання університетів перед суспільством і людством, яке не піддається виміру в матеріальному вираженні. Болонська система, за їхньою думкою, створює всі умови для перетворення університету як «вільної корпорації студентів і професорів» у комерційне підприємство, кероване не стільки державною міністерською демократією, скільки фондами й групами зовнішніх менеджерів. Ефективність діяльності університету як освітньої установи усе більше оцінюється за результатами його роботи, серед яких називають обсяги отриманих спонсорських коштів, гроші, зароблені від участі співробітників ВНЗ у комерційних проектах, у тому числі від надання експертних оцінок, а також рейтингові оцінки тощо.

Таким чином, Болонський процес підсилив тенденцію маркетизації й комерціалізації ВНЗ, призвів до реального їх профілювання, котре водночас звузило галузевий набір спеціальностей і призвело до зникнення «орхідейних» предметів з переліку обов'язкових для вивчення студентами дисциплін. Однак ці рідкі предмети могли б сприяти розвитку світовідчуття студентів, формуванню їхньої самосвідомості й становленню їх як особистостей, задовольняти їхні індивідуальні освітні й професійні потреби.

Супротивники корінних змін в університетській освіті стверджують, що навчальний процес не можна просто поставити у тверді рамки кредитно-модульної системи навчання, котра припускає тільки механічне заробляння студентами балів за певним спектром предметів. Газета „Frankfurter Allgemeine Zeitung“ у своїй передовій статті від 19.06.2009 «Болонья: Ідея й дійсність» досить справедливо вказує на процвітання в університетах провінціалізму, на

перетворення навчального процесу в гонитву студентів за одержанням балів. Для зміни місця навчання або перебування за кордоном у студентів залишається так само мало часу, як і для роздумів. Кредитно-модульна система формує в молодих людях цілеспрямованість, але пригнічує допитливість, інтерес до пізнання, незалежність мислення − усе те, що становить основу більш високих стандартів освіти.

Лутц фон Розенштіль і Дітер Фрей формулюють своє бачення основних напрямів процесу реформування німецьких університетів. За їхньою думкою, завдання системи вищої освіти полягає не в абстрактному вихованні, а в тому, щоб поряд із прищеплюванням спеціальної професійної компетенції сприяти розвитку особистості, здатної до самопізнання, визначення свого місця не тільки у своєму соціумі, котрий обмежений рамками держави, місця роботи й спілкування, але й свого місця в сучасному глобалізованому світі. Необхідна розробка університетської концепції виховання, яка припускає як звертання до національних традицій і культурної спадщини, так і прищеплювання здатності до аналізу існуючих глобальних проблем, наприклад, міграції населення, економічної кризи, забруднення навколишнього середовища.

В контексті реформи німецької системи вищої освіти постає питання про те, до яких результатів повинен призвести процес набуття університетської освіти. Очевидно те, що наявність певних результатів залежить від політичних, соціально-економічних і культурних змін у суспільстві й від відповідних ціннісних орієнтацій, котрі визначають характер освіти. Досягненням 20-го сторіччя слід уважати розширення обсягу змісту поняття «освіти» за рахунок тієї його частини, котра припускає не тільки наявність в освіченої людини спеціальних професійних знань, умінь і навичок, але й наявність «виховання», котре формує особистість. Якщо у розмовній мові слово «особистість» має винятково позитивну конотацію, припускаючи наявність у людини необхідних «особистісних» якостей: «вольова», «цілеспрямована», «товариська», «цільна натура» та ін., то психологія інтерпретує поняття «особистість» більш нейтрально. Проте пристосованість до навколишнього середовища як критерій

наявності особистості, котра сформувалась, є присутнім і в інших дефініціях поняття «особистість».

Звідси виникає резонне і деякою мірою філософське питання про те, чи повинна людина як особистість вміти тільки пристосовуватися до дійсності або ж робити свій особистий внесок у її зміну, гармонізацію й поліпшення. Якщо ж критерій сформованої особистості виходить за рамки пристосовності до навколишнього середовища й припускає участь цієї особистості в її перетворенні в інтересах не тільки її самої, але й в інтересах усього людства, то формування особистості залежить від ціннісних орієнтирів її розвитку. Як уважають С. Спун і Е. Вундерліх, концепція виховання повинна бути ціннісною по суті. К.А. Шневінд підкреслює, що розвиток особистості є не тільки метою виховання, але й самовиховання.

Самовиховання припускає, серед іншого, рефлексію індивідуальних цілей розвитку особистості й визначення контекстів їх реалізації. Саме тут вступає в гру ціннісний компонент поняття «особистість», котрий вимагає дати роз'яснення того, які еволюційні цілі взагалі повинен ставити перед собою індивідуум. Цікаво також отримати відповідь на питання про те, що ще крім одержання спеціальної кваліфікації стимулює людей на їхньому шляху до одержання освіти. Відповідь на це питання, на наш погляд, не може бути однозначна, тому що багато чого залежить не тільки від самої особистості людини, але й від конкретних історичних і соціальних умов її формування.

Очевидним є те, що в університетах кінця епохи середньовіччя, які перебували під контролем католицької церкви або якого-небудь християнського ордена, переслідувалися зовсім інші цілі освіти й виховання ніж ті, котрі актуальні сьогодні у високо розвинутих світських західних державах. Ці цілі радикально відрізняються також від тих, які проголошуються університетами в суспільстві, котре сповідує ідеї ісламського фундаменталізму.

Освітня діяльність німецьких університетів і спеціалізованих вищих навчальних закладів пройшла кілька етапів становлення й розвитку, причому

кожний із цих етапів характеризувався певною домінуючою метою, котра була притаманна певному педагогу або філософу. Так, наприклад, метою освітньої В. фон Гумбольдта було формування різнобічно розвиненої особистості, метою М. Монтессорі, Е. Кей і Р. Штайнера – розвиток уроджених (когнітивних або «духовних») сил індивідуума. У концепції реформістської педагогіки Дьюї зазначена мета, що полягає у формуванні здатності до демократії як ознаки розумного суспільства. С. Френе й П.Фрейре убачають реалізацію своєї педагогічної концепції в створенні більш справедливого суспільства, руйнуванні класового суспільства й системи колоніального придушення.

Критична теорія педагогіки формулює аналогічні цілі. Вольфганг Клафкі проголосив рівноправними цілями виховання формування здатності до самовизначення, до участі в прийнятті рішень і демонстрації солідарності. Реалізація цих цілей, на думку В. Клафкі, повинна сприяти вирішенню ключових епохальних завдань, таких як питання миру, навколишнього середовища й справедливості.

На сьогодні цілі розвитку особистості стають темою обговорень, коли ідеться про закріплене у конституції поняття «повнолітній громадянин», тобто дискусія виходить за межі спеціальної й методичної компетенції випускника вишу. У конкретному випадку це може означати, що на кінцевому етапі свого навчання у виші випускник повинен уміти діяти самостійно, тобто приймати відповідальні рішення, спираючись на розроблені ним самостійно критерії, досягати поставлені перед собою цілі й відповідати за свої вчинки.

Ці цілі визначаються цінностями, котрі в демократичній країні закріплені в конституції й стосуються як індивідуума, так і всього суспільства в цілому. З одного боку, ці цінності засновані на принципі волі індивідуума, з іншого боку, вони орієнтовані на соціальну прийнятність учинків індивідуума як громадянина. Ця ціннісна орієнтація не повинна бути нав'язана ззовні й бути чимось абстрактним. Вона повинна сформуватися в індивідуума на основі її глибокого усвідомлення й матеріалізуватися в конкретних учинках.

Як відомо, сучасні німецькі університети характеризуються єдністю й свободою дослідження й навчання. Ідея університету як закладу, призначеного для набуття освіти й розвитку особистості, абсолютно вільної від церковної й державної опіки й контролю, є результатом руху інтелектуалів пізнього 18-го й раннього 19-го сторіччя й тісно пов'язана з іменами Й.Г. Песталоцці й В. фон Гумбольдта [16]. В 30-ті роки 20-го сторіччя у зв'язку із приходом нацистів до влади освітній ідеал В. фон Гумбольдта був зруйнований дощенту, оскільки свободи гумбольдтівського університету були замінені міркуваннями політичної й ідеологічної доцільності. Лібералізм носіїв учености, ідей гуманізму й демократії не витримав випробування часом. Діячі науки й освіти зайняли конформістську позицію й не виявили ні найменшого опору політиці й злочинам нацистського режиму, але більш того брали активну участь у них. Гуманістичний ідеал виховання через прилучення до науки й до античної філософії виявився нежиттєздатним.

Руйнування цього ідеалу відбулося в конкретних історичних умовах і набагато раніше 30-х рр. 20-го сторіччя, в тому числі через широке застосування педагогічної концепції придушення фізичних і емоційних потреб особистості. К. Кульман зазначає, що «сама наявність реформістських і ідеалістичних ідей В. фон Гумбольдта, Й.Ф. Хербарта, Г. Шрадера, А. Бреймана, Ф. Фребеля й П. Наторпа не повинна створювати ілюзію того, що вони одержали велике поширення в педагогічній практиці народних шкіл, гімназій, інтернатів для сиріт і виправних установ. Вищий педагогічний ідеал цих закладів полягав не в самовизначенні вихованців і учнів, не у вихованні через розум, але у вихованні слухняності й підпорядкування авторитетам. Ця форма дисциплінування була заснована на ідеї придушення потягів або спонукань, а виховні і навчальні заклади усіх рівнів формували особистість у дусі слухняного «виконання обов'язку» у сфері продуктивної праці, в армії або у сфері вищої освіти. Ідеї розуму й освіти мали дуже мало спільного з дійсністю того часу, вони не стали завуальованою буржуазною ідеологією, але стали ідеологією меншості, недоступної для більшості.

На відміну від Е. Канта автори нових педагогічних концепцій не робили різниці між вихованням і корекцією поведінки і були далекі від суворо пієтичного виховання в дусі А.Г. Франка й від соціал-реформаторського ідеалу виховання Й.Г. Віхерна. Самовладання як головна чеснота вірнопідданої людини-виконавця повинна була відмежувати буржуазію від простого народу, який обвинувачувався в неприборканості своїх потягів, у нездатності втримуватися від миттєвого задоволення своїх потреб. Побутова буржуазна педагогіка розробила більш тонкі методи виховання через слухняність, чим ті, котрі практикувалися раніше, оскільки вони припускали більш рафіноване придушення волі вихованців. Ця концепція виховання одержала в 1970-ті роки назву «чорна педагогіка». Саме вона створила фундамент для нацистської концепції виховання, котра дозволила нацистській владі безкарно робити свої злочини з потурання й мовчазної згоди академічної еліти.

Хоча принципи «чорної педагогіки» були засуджені в післявоєнний час, однак її практичне застосування й глибоке проникнення у свідомість і підсвідомість німецьких громадян спостерігалися ще в середині 20-го століття, незважаючи на розробку й практичне застосування демократичних концепцій виховання, наприклад, психоаналітичної, антиавторитарної, демократичної тощо. Умови постіндустріального суспільства приховують небезпеку того, що «чорна педагогіка» трансформується в будь-яку нову концепцію виховання, котра в ще більш завуальованій і рафінованій формі буде ламати волю вихованців, зокрема студентів, з метою забезпечення безмірної й безликої влади системи. Є також велика небезпека того, що, якщо проблемі формування особистості в системі освіти ФРН не буде приділено достатньої уваги, відбудеться запрограмоване формування деформованої меркантильними цілями особистості, котра сліпо виконує волю якоїсь глобальної мережі. Сучасна педагогіка вищої школи повинна знайти способи вирішення даної проблеми, тобто розробити сучасну концепцію виховання, здатну протистояти особистісній деградації або деформації випускників вишів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Adorno Th. W., Horkheimer M. Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. − Frankfurt a.M., 1994. – 133 S.

2. AHD: Beschlussfassung auf der Mitgliederversammlung der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD). Dortmund 2005. In: network news (6. Ausg.) April 2005. http://www.hd-mittelhessen.de/Leitlinien_Modularisierung_u_Zertifizierung.pdf. − 4 S.

3. Allport G. Persönlichkeit. Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart. − Klett. Stuttgart, 1949. − 668 S.

4. Autorenkollektiv (Hg.) Arbeitsmaterial: Einführung in die Hochschulpädagogik, 2 Teile. − Rostock, 1977/1978. –247 S.

5. Baecker D. Die Universität als Algorithmus. Formen des Umgangs mit der Paradoxie der Erziehung. S. 63–75. In: Berliner Debatte Initial 3/1999. − http:// www.berlinerdebatte.de/. − 75 S.

6. Bargel T. Lebensgefühle und Zukunftsperspektiven von Studierenden. Empirische Befunde studentischer Befragungen. − Universität Konstanz. Konstanz, 2000. − 367 S.

7. Bargel T., Framhein-Peisert G., Sandberger J. U. Studienerfahrungen und studentische Orientierungen in den 80er Jahren Trends und Stabilitäten. – Bmbf. Bonn 1989. – 227 S.

8. Bargel T., Multrus F., Ramm M. Studium und Studierende in den 90er Jahren. − Bmbf. Bonn, 1994. – 342 S.

9. Bargel T. u.a. (Hg). Sozialisation in der Hochschule. Blickpunkt Hochschuldidaktik 37. – Hamburg, 1975. – 286 S.

10. Barr R. B., Tagg J. From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. S. 12–25. In: Change, 27 (1995). − http:// www.maine.edu/pdf/BarrandTagg.pdf. – 267 p.

11. Bartkus B., Glassman M., & McAfee R. B. P. 86–94. In: Mission statement quality and financialperformance. European Management Journal, 24 (1), 2006. https://ideas.repec.org/a/eee/eurman/v24y2006i1p86-94.html. – 172 p.

12. Bartz O. Bundesrepublikanische Universitätsleitbilder: Blüte und Zerfall des Humboldtianismus. S. 99-113. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung. Vol. 14. Heft 2, 2005. − http://www.hof.uni-halle.de. – 309 S.

13. Bartz O. Wissenschaftsrat und Hochschulplanung. Leitbildwandel und Planungsprozesse in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1957 und 1975. Dissertation. 2006. Köln. − http:// kups.ub.uni-koeln.de. /volltexte/2006/1879/. −499 S.

14. Bartz O. Der Wissenschaftsrat. Entwicklungslinien der Wissenschaftspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1957-2007. −Stuttgart: Steiner, 2007. – 328 S.

15. Baumert J. u.a. PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. In: Politische Studien. − München: Hanns Seidel Stiftung, 2003. − 32 S.

16. Baumgarten M. Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert. Zur Sozialgeschichte deutscher Geistes- und Naturwissenschaftler (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Bd. 121). − Göttingen, 1997, S. 77.

17. Bechstedt M. Gestalthafte Atomlehre – Zur „Deutschen Chemie“ im NS-Staat. In: Herbert Mehrtens, Steffen Richter (Hrsg.): Naturwissenschaft, Technik und NS-Ideologie. Beiträge zur Wissenschaftsgeschichte des Dritten Reichs. − Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1980. – 288 S.

18. Becker C. H. Gedanken zur Hochschulreform. − Quelle & Meyer,1919. – 624 S.

19. Becker E. Hochschuldidaktik als Rationalisierungsstrategie und als Projektwissenschaft mit emanzipatorischem Interesse. In student.pol. 4, 1971. – Wiesbaden. Springer, 2017. −248 S.

20. Becker C. H. Internationale Wissenschaft und nationale Bildung. Ausgewählte Schriften. − Hrsg. von Guido Müller. Köln, 1997. – 248 S.

21. Becker E. Probleme einer Berufsorientierung des Hochschulstudiums. S. 30 ff. In: Faltin G./Herz O. (Hg.) Berufsforschung, Bd. 1. − Hamburg, 1974. – 310 S.

22. Becker E. „Berufsorientierung“. Zur Kritik einer populären Reformforderung. S. 34 ff. In: Herz O. (Hg.) Praxisbezug… − Hamburg, 1975. – 342 S.

23. Becker E. Curriculare Sackgassen. − Königstein, 1980. – 256 S.

24. Becker E. Hochschule und Gesellschaft. Funktion der Hochschule und Reproduktionsprobleme der Gesellschaft. S. 29 f. In: Enzykloppädie der Erziehungswissenschaft Wissenschaft, Bd.10. − Stuttgart, 1983. – 626 S.

25. Ben-David J. Centers of Learning. Britain, France, Germany, United States. − Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1977. – 208 p.

26. Benner, D Allgemeine Pädagogik. − Beltz Juventa. Weinheim, 1991. − 312 S.

27. Benner D. Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. − Weinheim/München, 1990. – 217 S.

28. Berendt B. 18 Jahre Tutorenarbeit an der Freien Universität Berlin. In: Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 3. – Hamburg, 1969. – 287 S.

29. Berendt B. How to Support and to Bring up the Shift from Teaching to Learning through Academic Staff Development Programmes – Examples and perspectives. S. 317–329. In: UNESCO – CEPES (Hrsg.): Higher Education in Europe. Vol. XXI- I. – Bukarest, 1998. – 545 S.

30. Berendt B., Voss H.-P., Wildt J. (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre, Loseblattsammlung. − Berlin seit 2002. https://www.nhhl-bibliothek.de. – 680 S.

31. Bergmann U., Dutschke R., Lefèvre W., Rabehl B. Rebellion der Studenten oder Die neue Opposition. − Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1968. – 156 S.

32. Berndt E.-B., Brentzel R., Loewe W., Mahrzahn Ch., Müller W., Mützelburg D., Nevermann A. Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell – ein Lehrstück zur Bildungspolitik. − Reinbek b. Hamburg,1972. – 189 S.

33. Bernheim E. Das akademische Studium der Geschichtswissenschaft nebst einem Studienplan. − 1. Auflage 1909. Panzigsche Buchdruckerei Greifswald. − 84 S.

34. Bernheim E. Die augustinische Geschichtsanschauung in Ruotgers Biographie des Erzbischof Bruno von Köln. P- 299-335. In: Zeitschrift der Savigny-Stiftung für Rechtsgeschichte; Kanonistische Abteilung vol. 2. − http:///www. dlibzs.mpier.mpg.de. – 380 S.

35. Bernheim E. Die gefährdete Stellung unserer deutschen Universitäten. 1. Auflage 1899. − Panzigsche Buchdruckerei Greifswald. – 28 S.

36. Beschluss des Staatsrates vom 3.4.1969 zitiert nach Schäfer H.P. Aspekte der Hochschulreform in der DDR. S. 42 ff. In: Schaller K. (Hg.) Wissenschaft und Lehre. – Heidelberg, 1970. – 396 S.

37. Beyerchen A. D. Scientists under Hitler. Politics and the physics community in the Third Reich. − Yale University Press, New Haven, 1977. – 304 S.

38. Biggs J., Tang C. Teaching for quality learning at university: What the student does. − Maidenhead (3. Aufl.). 2007. – 418 S.

39. Blechle I. Der große Bernheim. Die Universität Greifswald als Zentrum der Hochschulreform und ihr Mentor Ernst Bernheim. In: Journal. Zeitschrift der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald,1992. – Universität Greifswald, 1992. − 246 S.

40. Blechle I. Studieren mit Weitblick. S. 24–27. In: Deutsche Universitätszeitung. Das unabhängige Hochschulmagazin. 53(1997)15/16. − RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. Bonn, 1997. − http://www.duz.de. – 280 S.

41. Blechle I. Über die Bestrebungen von Hans Schmidkunz (1863-1934) zur pädagogischen Reform der deutschen Universitäten. 76-87Sonderdruck. In: Baltische Studien. Pommersche Jahrbücher für Landesgeschichte. − Jahresheft 1997. Bd. 129 der Gesamtreihe. Gesellschaft für Pommersche Geschichte, Altertumskunde und Kunst e.V. Mitteilungen der Historischen Kommission für Pommern und der Arbeitsgemeinschaft für Kirchengeschichte e.V. N. G. − Elwert Verlag. Marburg, 1997. – 192 S.

42. Blechle I. Uber die Reforminitiative Ernst Bernheims (1850-1942) zur Gründungeines „Vereins der Lehrer aller Kategorien von der Volksschule bis zur Universität für Unterrichts-Interessen in Greifswald“. S. 36–45. In: Sic et Non. Zeitschrift für Philosophie und Kultur. Im Netz. №7, 2006. − http//:www.sicetnon.org. – 192 S.

43. Blechle I. Statement zur Wahrnehmung des universitätsreformerisch-hochschulpädagogischen Schaffens von Ernst Bernheim (1850–1942) & Hans Schmidkunz (1863–1934). Zeitgeschichte Regional. Mitteilungen aus Mecklenburg-Vorpommern. 4 (2000). − Geschichtswerkstatt Rostock e.V. (Hrsg.) Neuer Hochschulschriftenverlag Dr. Ingo Koch & Co KG Rostock, 2000. – 120 S.

44. Blechle I. Entdecker der Hochschulpädagogik. Die Universitätsreformer Ernst Bernheim (1850–1942) und Hans Schmidkunz (1863-1934). 1. Auflage. − Shaker Verlag Aachen, 2002. – 192 S.

45. Blechle I. Out of Zivilisation. Reformpädagogik im Jugendsanatorium Nordhausen. S.107–111. In: PÄD Forum: unterrichten erziehen. 33./24.(1905) 2. − https://www.fachzeitungen.de/zeitschrift-magazin-paed-forum-unterrichten-erziehen. – 205 S.

46. Bode Ch. Qualifikation und Selektion in Schule und Hochschule. S. 123–152. In: Teichler U. (Hg.): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. − Deutscher Studienverlag. Weinheim, 1990. – 1225 S.

47. Bologna declaration. − http://www.bologna. berlin2003.de /pdf/bologna_declaration.pdf. 1999, Stand: 14.9.2004, 13:12;

48. Bok D. Higher Learning. − Cambridge, Harvard University Press, 1986. − 357 p.

49. Bourgeois E. Zukunftsforschung zur Entwicklung der Beziehungen zwischen Hochschulausbildung und Forschung mit Blick auf den Europäischen Forschungsraum.− Hrsg. von der Europäischen Kommission/Generaldirektion Forschung, Luxemburg, 2002. – 227 S.

50. Brall St. Arbeitsbegleitende überfachliche Kompetenzentwicklung als Element strategischer Entwicklung Technischer Universitäten. Dissertation. –TU Dortmund, 2010. – 250 S.

51. Brendel S. Ein Angebot für alle? Heterogene Gruppen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung. S. 1–18. In: Wildt, Johannes; Jahnke, Isa (Hrsg.): Schwerpunktheft der Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik – von einander lernen, Teil I., 5 (2010) 2. − https://www.zfhe.at. − 190 S.

52. Bretschneider F., Wildt J. (Hrsg.) Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. GEW-Materialien Band 110. (2. überarb. Auflage). − Bielefeld, 2007. – 486 S.

53. Briese V., Büchner P., Hage P. Grenzen kapitalistischer Bildungspolitik. Analysen von Reformstrategien für den Ausbildungssektor. − Frankfurt. Athenäum, 1973.− 189 S.

54. Brinker T., Tremp P. (Hrsg.) Einführung in die Studiengangsentwicklung (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 122). –Bielefeld, 2012.− 252 S.

55. Brockhaus Konversations-Lexikon, S. 87–90. Bd. 16. − 14. Aufl., Leipzig, 1908. − 1036 S.

56. Bruch R. vom. Abschied von Humboldt? Deutsche Universität vor dem Ersten Weltkrieg. In: Die deutsche Universität im 20. Jahrhundert. Die Entwicklung einer Institution zwischen der Tradition, Autonomie, historischen und sozialen Rahmenbedingungen. − Hg. von Karl Strobel. Vierow, 1994. – 896 S.

57. Bruch R. vom. Wege aus der Krise. – Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft. Stuttgart, 1999. −363 S..

58. Bruch R. vom, Kaderas B. (Hrsg.). Wissenschaften und Wissenschaftspolitik. Bestandsaufnahmen zu Formationen, Brüchen und Kontinuitäten im Deutschland des 20. Jahrhunderts. – Stuttgart, 2002. – 476 S.

59. Bürmann J., Holzapfel G. (Hrsg.). Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung. Lehren und Lernen in neuer Sicht. − Bad Heilbrunn, 1997. − 347 S.

60. Bruch R. vom. Krieg und Frieden. Zur Frage der Militärisierung deutscher Hochschullehrer und Universitäten im späten Kaiserreich. S. 107–125 (zuerst 1986). In: Ders., Gelehrtenpolitik, Sozialwissenschaften und akademische Diskurse in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert. − Stuttgart , 2006. – 463 S.

61. Bruch, R. vom. Zeitungswissenschaft zwischen Historie und Nationalökonomie. S. 394–430. In: Gelehrtenpolitik, Sozialwissenschaften und akademische Diskurse in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert. – Stuttgart, 2006. – 436 S.

62. BVerfG 2005 Bundesverfassungsgericht (2005): BVerfG, 2 BvF 1/03 vom 26.1.2005,Absatz-Nr.(1-94). http://www.bverfg.de. /

63. Bundesassistentenkonferenz (BAK) (Hrsg.): Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. Schriften der BAK 5. – UVW Universitäts Verlag, Bonn, 1970. – 75 S.

64. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland, Studien – Bildung – Wissenschaft 103 (mit einem Geleitwort des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft Rainer Ortlieb und Prof. Dr. Albrecht von Mutius, Präsident des Deutschen Studentenwerks). –Bonn, 1992. – 277 S.

65. Bundesverfassungsgericht 1972: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, Band 33, Urteil vom 18. Juli 1972, S. 303–358. − Mohr Siebeck, 1972. − 722 S.

66. Bundesverfassungsgericht 1973: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, Band 35, Urteil vom 29. Mai 1973. S. 79-169. − Mohr Siebeck, 1973.– 643 S.

67. Bund-Länder-Vereinbarung über die Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderungvon Wissenschaft und Forschung an deutschen

Hochschulen, Entwurf(Stand:4.April2005),URL http://www.bmbf.de/pub/vereinbarung_exzellenzinitiative. pdf (4.4.2008).

68. Burkhardt, A. und Quaißer, G. Leistungsorientierte Mittelverteilung im Spiegel der Landeshochschulgesetze. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung(HoF) 2004a. − http://www.hof.unihalle.de. – 464 S.

69. Bürmann I., Huber L. Curriculumentwicklung – das Paradigma der Hochschuldidaktik? S. 26–30. In: Deutsche Universitätszeitung. – Bonn. Verlag J. Raabe, 1973. – 45 S.

70. Bürmann J. u.a. (Hg). Hochschulsozialisation und Studienreform. Blickpunkt Hochschuldidaktik 44. − Hamburg, 1977. – 176 S.

71. Cerych L., Neusel A., Teichler U., Winkler H. Gesamthochschule. Erfahrungen, Hemmnisse, Zielwandel. − Campus. Frankfurt a.M./New York, 1981. − 345 S.

72. Clark B. Places of Inquiry. Berkeley, Los Angeles, London. − University of California Press, 1995. − 629 p.

73. Conversations-Lexikon (Brockhaus) 1879, S. 909. Brockhaus Conversations-Lexikon. Allgemeine deutsche Real-Encyklopädie. Zwölfte (12.) umgearbeitete, verbesserte und vermehrte Auflage. Grundlexikon jeweils in fünfzehn (15) Bänden A-Z. − Leipzig, F.A. Brockhaus, 1864/1865/1866/1867/1868/1875/1876/1877/1878/1879. − 1236 S.

74. Conversationslexikon. Allgemeine deutsche Realencykopädie, verlegt von F.A. Brockhaus, Bd. 14, 12. umgearbeitete Aufl. – F.A. Brockhaus. Leipzig, 1879. – 22 456 S.

75. Conversationslexikon oder encyclopädisches Handwörterbuch für gebildete Stände, Bd. 10, S. 220–225. – Stuttgart, 1819,– 1067 S.

76. Corell W. Didaktische Regeln für Lernprozesse auf der Hochschulebene. S. 33–45. In: Spindler, Detlef (Hrsg.): Hochschuldidaktik – 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform. – Bonn, 1968. – 186 S.

77. Daxner M. Qualitätssicherung. Die Steuerungsrelevanz von Qualitätsorientierung, S. 71–75. In: Jan-Hendrik Olbertz/Peer Pasternack/Reinhard

Kreckel (Hg.), Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform. − Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 2001. − 341 S.

78. De Vivanco W. Was können die beiden Systeme voneinander lernen? S. 209-216. In: Helmbrecht B., Gebhardt J., /Berndt Ostendorf. Das deutsche und das amerikanische Hochschulsystem: Bildungskonzepte und Wissenschaftspolitik. − Münster, Lit Verlag, 2001. − 440 S.

79. Döring H. Der Weimarer Kreis. Studien zum politischen Bewußtsein verfassungstreuer Hochschullehrer in der Weimarer Republik. – Meisenheim, 1975. – 276 S.

80. Düwell K. Die Gründung der Kulturpolitischen Abteilung im Auswärtigen Amt 1919/20 als Neuansatz. S. 46–61. In: Link W. (Hrsg.). Deutsche auswärtige Kulturpolitik seit 1871. − Köln/Wien, 1981. – 412 S.

81. Deichmann U. Biologen unter Hitler. Vertreibung, Karrieren, Forschungsförderung, Vorwort von Benno Müller-Hill. − Campus, Frankfurt am Main / New York, NY 1992. Dissertation. − Universität Köln, 1990. − 370 S.

82. Deichmann U. Flüchten, Mitmachen, Vergessen. Chemiker und Biochemiker in der NS-Zeit. − Wiley-VCH, Weinheim, 2001. – 609 S.

83. Der Große Brockhaus, Bd. 19. S. 303–308. – Brockhaus. Leipzig, 1934. – 1098 S.

84. Descoings R. Sciences Po: un regard international sur l'enseignement supérieur. S. 215-224. In: Augier Jean-Jacques / Daniel Janicot (Hg.): Les enjeux de l'éducation. Lescahiers du radicalisme. − Editions Balland, Paris, N°2, April 1999. – 354 p.

85. Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission Strukturplan für das Bildungswesen. − Ernst Klett Verlag Stuttgart, 1974. − 366 S.

86. dghd (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik). 2012. Online verfügbar unter: www.dghd.de. [20.08.2012]. (Website mit Überblick über die hochschuldidaktischen Einrichtungen und die Akkreditierungskommission (AKKO))

87. Diepold P., Ritter J. Gruppenarbeit und Tutorenausbildung. Blickpunkt Hochschuldidaktik 38. – Hamburg. 1975. – 167 S.

88. Dietrich Th. Zeit- und Grundfragen der Pädagogik. − Julius Klimkhardt KG. Bad Heilbrunn, 1992. – 310 S.

89. Dohmen G. (Hg.) Forschungstechniken für die Hochschuldidaktik. – Beck'sche Elementarbücher.München. 1971. – 190 S.

90. Döring M. Analyse und Kritik ideologisch-theoretischer Grundlagen und Grundpositionen der bürgerlichen Hochschuldidaktik der BRD, Diss.. – Leipzig, 1976. – 196 S.

91. Döring M., Zähele W. Zu Grundpositionen der Hochschulpädagogik. S. 34 ff. In: Aus Theorie und Praxis der Hochschulpädagogik. − Beilage zu: D. Hswes. 27, 1979. – 176 S.

92. Drake H. Bachelor und Master. S.10–17. Über den Umbau des deutschen Studiensystems und das angloamerikanische Vorbild. In: DAS HOCHSCHULWESEN. 2002, Heft 1. – UniversitätsVerlagWebler. − 38 S.

93. Düwell K. Die Gründung der Kulturpolitischen Abteilung im Auswärtigen Amt 1919/20 als Neuansatz. S. 46–61. In: Link W. (Hrsg.). Deutsche auswärtige Kulturpolitik seit 1871. − Köln/Wien, 1981. – 412 S.

94. Düwell K. Staat und Wissenschaft in der Weimarer Epoche. Zur Kulturpolitik des Ministers C. H. Becker. S. 31–74. In: Schieder Th. (Hrsg.). Beiträge zur Geschichte der Weimarer Republik. – München, 1971. – S. 463

95. dghd (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik). 2013. Online verfügbar unter: www.dghd.de. [20.09.2013]. (Website mit Überblick über die hochschuldidaktischen Einrichtungen und die Akkreditierungskommission (AKKO)).

96. Eckstein B. Hochschuldidaktik und gesamtgesellschaftliche Konflikte. − Frankfurt/M, 1972. – 183 S.

97. Ellwein Th. Die deutsche Universität vom Mittelalter bis zu Gegenwart. Lizenzausg. nach der 2., verbes. u. ergänzt. Aufl. – Fourier, 1997. − 365 S.

98. Encyclopädie der sämtlichen Staatswissenschaften für alle Stände. S. 778-780. Bd. 14. − hsg. von Karl von Roteck und Karl von Welcker, 1866. – 1306 S.

99. Engels M. Die Steuerung von Universitäten in staatlicher Tragerschaft. Eine organisationstheoretische Analyse. − Wiesbaden, Deutscher Universitäts-Verlag, 1. Aufl., 2001. − 463 S.

100. Ermann W., Horn E. Bibliographie der deutschen Universitäten. − Leipzig/Berlin 1904. – 436 S.

101. Erpenbeck J., & Rosenstiel L. v. (Hrsg.). Handbuch Kompetenzmessung (2. Aufl.). − Schäffer-Poeschel, Stuttgart: 2007. − 842 S.

102. Eulner H.-H. Die Entwicklung der medizinischen Spezialfächer an den Universitäten des deutschen Sprachgebietes. − Stuttgart, 1970. – 472 S.

103. Europäische Kommission. Bildung und Kultur – auf einen Blick. Zweimonatlicher Info-Brief der Generaldirektion Bildung und Kultur. November 2003. − http://ec.europa.eu. /dgs/education_culture.

104. Europäischer Rat (2000), Europäischer Rat 23. und 24. März 2000 Lissabon: SchlussfolgerungendesVorsitzes,URL http://www.europarl.europa.eu. /summits/lis1_de.htm (11.8.2009).

105. Evaluationsargentur (Evalag) Baden-Württemberg: Evaluationsbericht Hochschuldidaktikzentrum. – Mannheim, 2006. http://www.mwk.badenwuerttemberg.de. – 35 S.

106. Ewald G., Figge U.L. (Hg) Lehrende lernen das Lernen. Zur pädagogischen Ausbildung von Hochschullehrern. Hochschuldidaktische Materialien 66. – Hamburg, 1987. – 327 S.

107. Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. v. (Hrsg.). Handbuch Kompetenzmessung (2. Aufl.). − Stuttgart. Schäffer-Poeschel, 2007. - 842 S.

108. Fallon D. Eine Interpretation von Humboldt für das 21.Jahrhundert. S. 170–180. In: Ash, G.M. (Hrsg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. − Wien, 1999. − 189 S.

109. Fallon D. The German University. A Heroic Ideal in Conflict with the Modern World. − Colorado, Colorado Associated University Press, Boulder, 1980. −141 p.

110. Faltin G., Herz O. 1974. Berufsforschung und Hochshculdidaktik, 2 Bde., Blickpunkt Didaktik, 32, 33. − Hamburg ,1974. – 623 S.

111. Federkeil G. und Ziegele F. Globalhaushalte an Hochschulen in Deutschland. Entwicklungsstand und Empfehlungen. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung, 2001. http://www.che.de. – 81 S.

112. Fichte J.G. Deducirter Lehrplan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt (1807). S. 204. In: J. H. Fichte (Hrsg.). VIII. − Berlin, 1971. − 204 S.

113. Fichte J.G. Die Bestimmung des Menschen. −Vossische Buchhandlung. Berlin, 1956. – 338 S.

114. Fichte J. G. Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten. Verlag: Gabler Signatur .Jena/Leipzig, 1794. − Nachdruck: Berliner Ausgabe 2014. − 360 S.

115. Finetti M. Mal Kassandra, mal Klassenclown. SZ, Nr. 34 vom 11.2.2003, S. V2/12 http://sz-magazin.sueddeutsche.de.

116. Fischer W., Hohlfeld R., Nötzoldt P. Die Berliner Akademie in Republik und Diktatur. S. 517–566. In: Fischer W., Hohlfeld R., Nötzoldt P. (Hrsg.). Die Preußische Akademie der Wissenschaften zu Berlin 1914–1945. – Berlin, 2000 – 594 S.

117. Flechsig K.-H., Ritter U. Das Konstanzer Werkstattseminar – Beispiel einer hochschuldidaktischen Ausbildungsveranstaltung für Hochschullehrer. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 8). – Hamburg, 1970. – 137S.

118. Flechsig K.-H. u.a. Erfassung eines Katalogs didaktischer Modelle. – Göttingen, 1973. – 172 S.

119. Fränz P., Schulz-Hardt J. Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948-1998. In: Einheit in der Vielfalt. 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948-1998. S. 177-227. − Neuwied u. a.: Luchterhand, 1998. – 264 S.

120. Fraunholz U., Schramm M. Hochschulen als Innovationsmotoren? Hochschul- und Forschungspolitik der 1960er Jahre im deutsch-deutschen Vergleich.

In: Jahrbuch für Universitätsgeschichte. Vol. 8. S. 25–44. − Verlags-Anstalt, 2005. – 276 S.

121. Frey D., Peter T., von Rosenstiel L. Defizite der deutschen Universitäten. S.6–17. In: Oerter R., Frey D., Mandl H., von Rosenstiel L., Scheewind K. Universitäre Bildung-Fachidiot oder Persönlichkeit? - Reiner Hampp Verlag, München Mering, 2012. – 248 S.

122. Frey, D. & Rosenstiel, L. von (Hrsg.). Wirtschaftspsychologie. – Göttingen. Hogrefe, 2007. – 925 S.

123. Frey D., Schneider G. Center of Excellence – Die Universität der Zukunft. S. 13–15. In: Wort undAntwort: Universität – exzellente Bildung? Dominikanische Zeitschrift für Glauben und Gesellschaft (49/1). − Ostfildern: Matthias-Grünewald-Verlag, 2008. – 52 S.

124. Friedrich H. R. Neuere Entwicklungen und Perspektiven des BolognaProzesses. In Arbeitsberichte. Institut für Hochschulforschung Wittenberg e.V.4/2002. − http://www.hof.uni-halle.de. − 22 S.

125. Friedrichsmaier A. Leistungsbezogene Mittelverteilung als Element von Hochschulentwicklung. anstöße – Broschüre des ver.di Fachbereichs Bildung, WissenschaftundForschung.Berlin, 2003. − http://biwifo.verdi.de.

126. Friedrichsmeier A. Die unterstellten Wirkungen der universitären Steuerungsinstrumente. Zur hochschulischen Dauerreform und den Möglichkeiten ihrer Entschleunigung. − LITVerlag, Münster, 2012. − 256 S.

127. Fritsch H. Fernstudium. S. 494. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10. – Stuttgart, 1983. – 496 S.

128. Fry H., Ketteridge S., Marshall S. A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education. − London; New York (2. Aufl.), 2006. – 544 p.

129. Fuhrmann M. Die Querelle des Anciens et des Modernes, der Nationalismus und die deutsche Klassik. In: Brechungen — Wirkungsgeschichtliche Studien zur antik¬europäischen Bildungstradition. − Stuttgart, 1982. – 537 S.

130. Fuhrmann M. Wilhelm von Humboldt und die Berliner Universität. S. 29–45. In: Bachmaier H., Fischer E.P. (Hg.). Der Streit der Fakultäten oder die Idee der Universität − Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, 1997. – 245 S.

131. fzs 2003 freier zusammenschluss von studentInnenschaften (2003): Ausführliche Darstellung zu Stiftungshochschulen. − http://www.fzs-online.org/article/759/de. (17.01.05).

132. Gadamer H.-G. Die Idee der Universität – gestern, heute, morgen. S. 1-22. In: Eigen, Manfred et al. (Hg.): Die Idee der Universität. Versuch einer Standortbestimmung. − Berlin u.a., 1988, Publisher: Springer-Verlag Berlin Heidelberg; Copyright Holder: Springer-Verlag Berlin Heidelberg. − 124 S. Giesselmann W. Die deutsche Universität als Modell für Frankreich – der Bericht Cousins 1831. In: Kohnle A., Engehausen F. (Hrsg.). Zwischen Wissenschaft und Politik. Studien zur deutschen Universitätsgeschichte. – Stuttgart, 2001. – 605 S.

133. Gapski J., Köhler Th. Studentische Lebenswelt. Analysen zum Alltag und Milieu, zu Bildungs- und Studienstilen, zur Lebensphase Studium bei Studierenden der Universität Hannover. − Hannover, 1997. – 210 S.

134. Gästrich A. Ist vielleich der Universitätsunterricht selber verbesserungsbedürftig? Ernst Bernheim und die Diskussion um die Reform des universitären Geschichtsunterrichts um 1900. S. 129–155. In: Gabriele Lingelbach. Vorlesung. Seminar. Repetitorium. – Martin Meidenhauer. Verlagsbuchhandlung, München, 2006 – 366 S.

135. Gehrmann G., Bruhn J., Wildt J. Entwicklung und Perspektiven der Institutionalisierung des Projektstudiums im sozialwissenschaftlichen Bereich. S. 59–67. In: Studentische Politik, 2/3 1972. – 95 S.

136. Geiger Th. Aufgaben und Stellung der Intelligenz in der Gesellschaft. – Stuttgart, 1949. – 215 S.

137. Gellert Cl. Institutions- und Strukturforschung über das Hochschulsystem. S. 217-232. In: GOLDSCHMIDT, Dietrich / Ulrich TEICHLER / Wolff-Dietrich WEBLER (Hg.):Forschungsgegenstand Hochschule. Campus Forschung Band 403. − Campus Verlag. Frankfurt a. M., 1984. − 240 S.

138. Gerhardt V. Die geschichtliche Funktion der „Hochschuldidaktik“. S. 107 ff. In: Spindler D. (Hg.): Hochschuldidaktik. – Bonn, 1968. – 245 S.

139. Gesetz zur Reform der Professorenbesoldung (Professorenbesoldungsreformgesetz – ProfBesReformG) vom 16. Februar 2002. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2002 Teil I Nr. 11, ausgegeben zu Bonn am 22. Februar 2002. − http://www.bmbf.de.

140. GG 2002 Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. 23. Mai 1949. (ZuletztgeändertdurchArt.1Gv.26.07.2002 I 2863.) http://www.bundesregierung.de. /Anlage760204/Grundgesetz.pdf (05.01.05).

141. Gibbs G., Coffey M. The Impact of Training on University Teachers. Process to Teaching and on the Way their Students Learn. S. 50–53.In: Das Hochschulwesen (2002) 2. – UniversitätsVerlagWebler, 2002. − 74 S.

142. Giesecke H. Die pädagogische Vernichtung des Studierens. S. 544–552. In: Neue Sammlung 31 (1991a) H. 4. − Weinheim, Basel. de Haan, Gerhard. 1991. − 606 S.

143. Giesecke H. Einführung in die Pädagogik. − Juventa. München, 1991. − 200 S.

144. Giesecke H. Pädagogik als Beruf. Grundformen des pädagogischen Handelns. − Beltz. München, 1992. − 154 S.

145. Giesecke H. Wissenschaft lernen. Die Krise der technologischen Hochschuldidaktik 1969. In: Giesecke H. Bildungsreform und Emanzipation. – München, 1973. – 184 S.

146.Goethe I. W. Gedichte aus dem Nachlass. Gedenkausgabe der Werke, Brief e und Gespräche. 24 Bände. − Hrsg. von E. Beutler. Zürich, Stuttgart,1962. − 24376 S .

147. Goldschmidt D. Zum Schicksal der deutschen Universität im Ausgang ihrer bürgerlichen Epoche. S. 34 ff. In: N. Samml. 13, 1973. – Berlin, 1973– 243 S.

148. Golücke F. (Hrsg.). Korporationen und Nationalsozialismus (Abhandlungen zum Studenten- und Hochschulwesen, Band 2). −Gesellschaft für Deutsche Studentengeschichte, SH, Schernfeld, 1989. – 456 S..

149. Grammes, T. Reform. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogisches Wörterbuch. S. 1297-1302. Bd. 2. − 2. Auflage. −Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 1989. – 1679 S.

150. Greifswalder Ferienkurs. Sammelband. Broschüren und Kursmaterialien. 1894-1914. − 1. Auflage 1926. Druck von Julius Abel Greifswald. − http://www.lexikon-definition.de. /Hochschulpädagogik.html.

151. Grüttner M., Kinas S. Die Vertreibung von Wissenschaftlern aus den deutschen Universitäten 1933–1945. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte. − München: Oldenbourg Verlag, 2007. – 186 S.

152. Grüttner M. Biographisches Lexikon zur nationalsozialistischen Wissenschaftspolitik. Studien zur Wissenschafts- und Universitätsgeschichte. Band 6. − Synchron, Heidelberg, 2004. – S. 451.

153. Grüttner M. Die deutschen Universitäten unterm Hakenkreuz. In: Michael Grüttner, John Connelly (Hrsg.): Zwischen Autonomie und Anpassung. Universitäten in den Diktaturen des 20. Jahrhunderts. −Schöningh, Paderborn, 2003. − 285 S.

154. Grüttner M. Studenten im Dritten Reich. − Schöningh, Paderborn / München / Wien / Zürich, 1995. − 556 S..

155. Grüttner M. Wissenschaft. In: Wolfgang Benz,Hermann Graml, Hermann Weiß (Hrsg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. − München 1998, 5. aktualisierte Auflage, dtv, München, 2007. − 900 S.

156. Gudjons H. Pädagogisches Grundwissen. − Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn, 1993. – 350 S.

157. Gutachten zur Hochschulreform („Blaues Gutachten“) 1949. S. 289 ff.In: Neuhaus, R. (Hrsg.): Dokumente zur Hochschulreform 1945–1959. – Wiesbaden. Springer, 1961. – 656 S.

158. Goedegebuure L., Kaiser F., Maassen P., de Weert Egbert. Higher Education Policy in International Perspective: An Overview. S. 1–12. In: Goedegebuure, Leo / Frans Kaiser / Peter Maassen / Lynn Meek / Frans van Vught /Egbert de Weert (Hrsg.): HigherEducation Policy. An International Comparative Perspective. − Pergamon Press. Oxford / New York, 1993a. − 305 p.

159. Goedegebuure L., Kaiser Fr., Maassen P., Meek L., van Vught Fr., de Weert E. International Perspectives on Trends and Issues in Higher Education Policy. P. 315–348. In: Dies. (Hrsg.): Higher Education Policy. An International Comparative Perspective. − Pergamon Press. Oxford / New York, 1993b. – 362 p.

160. Goos G. Zur Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnik. S. 24-38. In: Süß W., Schröder K. Technik und Zukunft: neue Technologien und ihre Bedeutung für die Gesellschaft. − Opladen, Westdeutscher Verlag, Berlin,1988. – 265 S.

161. Habermas J. Demokratisierung der Universität. In: Protestbewegung und Hochschulreform. − Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1969. – 270 S.

162. Habermas J. Protestbewegung und Hochschulreform. − Suhrkamp Verlag. Frankfurt/M., 1969. – 270 S.

163. Haag F., Krüger H., Schwärzel W., Wildt J. (Hrsg.): Aktionsforschung – Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. – Verlag: Juventa Verlag. München, 1972. – 288 S.

164. Haertel T., Schneider R., Wildt J. Wie kommt das Neue in die Hochschule? (Hrsg.): Schwerpunkt der Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE): 6 (2011) 3/4. – Verein Forum neue Medien in der Lehre Austria, 2011. − 405 S.

165. Hahn W. Ich stehe dazu. Erinnerungen eines Kultusministers. − Deutsche Verlagsanstalt. Stuttgart,1981. – 279 S.

166. Hartung D. u.a. Aspekte der Studienreform I: Qualifikation, Beruf, Arbeitsmarkt. − Blickpunkt Hochschuldidaktik 56, Hamburg 1979. – 249 S.

167. Hachtmann R. Die Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft 1933 bis 1945. Politik und Selbstverständnis einer Großforschungseinrichtung. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte. Nr. 56. − Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart 2008. Heft 1, 2008. – 1397 S.

168. Hachtmann R. Wissenschaftsmanagement im „Dritten Reich“. Geschichte der Generalverwaltung der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft. – Göttingen, 2007. − 197 S.

169. Haenisch K. Neue Bahnen der Kulturpolitik. Aus der Reformpraxis der deutschen Republik. − Stuttgart/Berlin, 1921. – 347 S.

170. Hammerstein P. Res publica literraria. Ausgewählte Aufsätze zur frühzeitlichen Bildungs-, Wissenschafts- und Universitätsgeschichte. – Hg. Von Ulrich Muhlack, Gerrit Walther. Berlin, 2000 (Historische Forschungen). – 409 S.

171. HdaVÄndG 2004 Gesetz zur Änderung dienst- und arbeitsrechtlicher Vorschriften im Hochschulbereich (HdaVÄndG) vom 27. Dezember 2004. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2004 Teil I Nr. 75, ausgegeben zu Bonn am 30. Dezember 2004. http://www.bmbf.de. /pub/hdavaendg.pdf (15.01.05).

172. Hechler D., Pasternack P. Bologna: Zentral- und Sonderaspekte. Zur anstehenden Reparaturphase der Studienstrukturreform. S. 6–17. In: die hochschule 2/2009. − Institut fü Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg. − 215 S.

173. Heckhausen, H. Leistungsmotivation und Chancengleichheit. − Göttingen: Hogrefe, 1974. – 168 S.

174. Heckhausen, H. & Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. Unterrichtswissenschaft, 8, 7 – 47.202 Stiefkind Lehrerbildung. − Verlag für Psychologie. Hogrefe, 1980. – 179 S.

175. Heer H. 1967: Die Monopole und die Festung Wissenschaft – Die Universität als Objekt der Politik. In: Leibfried, Stefan (Hg.): Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule. S. 67–83. − Köln. PahlRugenstein.die hochschule 2/2007. – 169 S.

176. Hehl U. von. Nationalsozialistische Herrschaft. − Oldenbourg, München 1996. − 165 S..

177. Heiber H. Universität unterm Hakenkreuz, T. 1: Der Professor im Dritten Reich. − München u. a., 1991. − 265 S.

178. Heid, H.: Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. S. 459–481. In: Neue Sammlung 31 (1991). − Klett-Cotta. Seelze Velber, 1991. – 316 S.

179. Heimann P., Otto G., Schulz W. Unterricht – Analyse und Planung. – Herrmann Schroedel Verlag KG. Hannover, 1965. – 220 S.

180. Heinrich M. Projektbericht: Qualität der Lehre im Spannungsfeld traditioneller Lehrformen und hochschuldidaktischer Innovation – Zur Sicht von Studierenden und NachwuchswissenschaftlerInnen – LVA: AG-Qualitative-Forschungsmethoden. WS 2004/05 im Rahmen des Wettbewerbs „Studierende & QM“ an der Johannes Kepler Universität. Leitung: Martin Heinrich. https://www.iew.phil.unihannover.de. /fileadmin/erziehungswissenschaft/MitarbeiterInnen/heinrich/Projektbericht-Heinrich-AG-Qual-Meth-Internetversion.pdf. − 283 S.

181. Heiner M., Wildt J., Professionalisierung von Lehrkompetenz – Theoretische und methodische Befunde aus einem Projekt empirischer Hochschulforschung zur Lehrkompetenzentwicklung in der Hochschullehre. Beitrag auf der Tagung: Kompetenz in der Kompetenzerfassung, im Druck. – Frankfurt, 2012. – 178 S.

182. Heipke K. Bildungsprozesse in Hochschule und Beruf. S. 35 ff. In: Teichler U. Hochschule und Beruf. − Frankfurt/New York, 1979. – 344 S.

183. Held A. Universitäten, insbesondere das deutsche Universitätswesen. In: Das Staatslexikon. Encyclopädie der sämtlichen Staatswissenschaften für alle Stände. − H sg. von Karl von Roteck und Karl von Welcker, Bd. 14, S. 778–780. − 3. Auflage Leipzig 1866, − 1308 S.

184. Hentig H. v. Das Lehren der Wissenschaft. S. 162–170. In: Frankfurter Heft. – Selbstverlag, Frankfurt/M, 1966. – S.

185. Hentig H. von. Spielraum und Ernstfall. – Klett. Stuttgart, 1969. − 256 S.

186. Hentig H. von. Wissenschaftsdidaktik. S. 13 ff. In: N-Samml., 5. Sonderheft. − Vandenhoeck & Ruprecht. Münster, 1970. − 141 S.

187. Hentig, H. v.: Wissenschaftsdidaktik. S. 13-40. In: H. v. Hentig/L. Huber/W. Müller (Hrsg.): Wissenschaftsdidaktik. 5. Sonderheft der Neuen Sammlung. − Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen, 1970. − 293 S.

188. Hentig H. von. Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozess. − Klett. Stuttgart, 1972. – 300 S.

189. Hentig H. von. Die Krise des Abiturs du eine Aletrnative. - Klett. Stuttgart, 1980. – 824 S.

190. Hentig H. v.: Das Lehren der Wissenschaft. S. 162–170. In: Frankfurter Hefte. − Selbstdruck. Frankfurt, 1966. – 737 S.

191. Herders Konversations-Lexikon, Bd. 8, S. 976-980. − 3. Aufl., Freiburg 1907. – 1267 S.

192. Herrmann T. Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. Göttingen. Hogrefe, 1976. – 488 S.

193. Heuser J. Zeitungswesen als Standespolitik. Martin Mohr und das „Deutsche Institut für Zeitungskunde“. − Berlin, Münster 1994. − 495 S.

194. Heydorn H.-J. Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffes. − Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M, 1972. – 151 S.

195. Hobsbawm E. Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. – Hanser. München /Wien, 1995. – 783 S.

196. Hochschulgesamtplan 1967: Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg. Empfehlungen zur Reform von Struktur und Organisation der Wissenschaftlichen. − Neckar-Verlag, 1967. – 203 S.

197. Hochschulen, Pädagogischen Hochschulen, Studienseminare, Kunsthochschulen, Ingenieurschulen und Höheren Fachschulen. (Bildung in neuer Sicht. Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik 5). − Villingen: Neckar, 1967. – 203 S.

198. Hohenadel D. Bedingungen der Hochschuldidaktik. Einige Bemerkungen zur Theorie von Genese und Funktion einer Didaktik der Hochschule. − Mimeo, o.O. J. Konstanz, 1977. – 235 S.

199. Hochschulrahmengesetz (HRG 1967). Vom 26. Januar 1976. (BGBl. I S. 185) – Bonn, 1976. – 953 S.

200. Hödl E., Wolf Z. Hochschulreform und Hochschulmanagement. Eine kritische Bestandsaufnahme der aktuellen Diskussion. − Metropolis-Verlag. Marburg, 1999. − 482 S.

201. Hoffmann, D.: Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. − Kohlhammer. Stuttgart [u.a.], 1980. − 187 S.

202. Hondrich K. O.: Demokratisierung und Leistungsgesellschaft. Macht und Herrschaftswandel als sozioökonomischer Prozess.− Verlag: Kohlhammer. Stuttgart, 1972. − 156 S.

203. Horkheimer M. Sozialphilosophische Studien. − Werner Brede. Frankfurt/M., 1972. – 307 S.

204. Horn K. Kritik der Hoschuldidaktik. − Fischer Verlag. Frankfurt/M., 1978. – 208 S.

205. Hounsell D. Lehr- und Lernforschung im Hochshculbereich. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 10. − Klett, Stuttgart, 1983. – 456 S.

206. HRG 1998 Text des Hochschulrahmengesetzes in der Fassung des Vierten Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998 (BGBl. I S. 2190). http://www.iv.tu-berlin.de/comm/ak/Dokumente/GesetzeVerordnungen/ HRG98.pdf (18.01.05).

207. HRGÄndG5 2002 Fünftes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes und anderer Vorschriften (5. HRGÄndG). Vom 16. Februar 2002. BundesgesetzblattJahrgang 2002 Teil I Nr. 11,ausgegeben zu Bonn am 22. Februar 2002. http://217.160.60.235/BGBL/bgbl1f/BGBl102011s0693.pdf (09.02.05).

208. HRGÄndG6 2002 Sechstes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (6.HRGÄndG) vom 8.August 2002. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2002 Teil I Nr. 57, ausgegeben zu Bonn am 14.August 2002. http://217.160.60.235/BGBL/bgbl1f/bgbl102s3138.pdf (07.11.02).

209. HRGÄndG7 2004 Siebtes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (7. HRGÄndG) vom 28. August 2004. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2004 Teil I Nr. 47, ausgegeben zu Bonn am 3. September 2004. http://www.bmbf.de. /pub/HRG_7_bgbl_.pdf (15.01.05)

210. HRK, Hochschulrektorenkonferenz, Service-Stelle Bologna (2004): BolognaReader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-

Prozesses an deutschen Hochschulen, Bonn. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004 HRK Service-Stelle Bologna Herausgegeben von der Hochschulrektorenkonferenz. − Bonn, Oktober 2006 5. Auflage. – 313 S.

211. HRK, Hochschulrektorenkonferenz (2004a): Zur künftigen Finanzierung der Hochschullehre. Beschluss vom 8. Juni 2004, Bonn, URL http://www.hrk.de. /de/download/dateien/Finanzierung.pdf (2.3.2005).

212. Hochschulrektorenkonferenz (2005): Empfehlung zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen. Entschließung des 204. Plenums der HRK vom 14.6.2005. http://www.hrk.de. //download/dateien/Beschluss_Kapazitäten.pdf (24.11.05).

213. HRK, Hochschulrektorenkonferenz (2007): HRK-Präsidentin Wintermantel zur Exzellenzinitiative: Weiterführung muss möglichst schnell gesichert werden, Pressemitteilung, 19.10.2007, URLhttp://www.hrk.de/95_3901.php (9.11.2007).

214. HRK, Hochschulrektorenkonferenz, Bologna-Zentrum (Hg.) (2008): Bologna-Reader III.FAQs – Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen, Bonn. Bologna-Reader III FAQs - Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen HRK Bologna-Zentrum Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2008. − Herausgegeben von der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn, September 2008 1. Auflage. − 221 S.

215. HRK (Hochschul Rektoren Konferenz): Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. Beschlussfassung der Mitgliederversammlung vom 22.04.2008. Online verfügbar unter: http://www.hrk.de/positionen/gesamtlistebeschluesse/position/?tx_szconvention_pi1[decision]=42&cHash=f7f6d89a5f18dab84e594715e 9770108 [17.01.2013].

216. HRK (Hochschul Rektoren Konferenz): Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. Beschlussfassung der Mitgliederversammlung vom 22.04.2008. On-Line verfügbar unter: http://www.hrk.de. /positionen/gesamtlistebeschluesse/position/?tx_szconvention_pi1[decision]=42&cHash=f7f6d89a5f18dab84e594715e9770108 [17.01.2013].

217. Huber L. Kann man Hochschuldidaktik institutionalisieren? − Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 5. Hamburg, 1969. – 167 S.

218. Huber L. Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. S. 114-138. In: Huber, L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. – Klett Cotta. Stuttgart, 1983. – 582 S.

219. Huber L. Hochschuldidaktik. Ein Überblick. S. 41 In: N. Samml., 5. Sonderheft. − R. Piper Verlag. München 1970a. – 108 S.

220. Huber L. Hochschuldidaktik. In: Wulf Ch. (Hg.) Wörterbuch der Erziehung. − R. Piper Verlag. München, 1974. – 709 S.

221. Huber L. (Hrsg.). Hochschuldidaktische Fortbildung für Hochschullehrer. In: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (Hrsg.). Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 12. − Hamburg, 1980. − 345 S.

222. Huber L. Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. S. 114–138. In: Huber, Ludwig (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10. – Klett Cotta. Stuttgart, 1983. – 496 S.

223. Huber L. An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. S. 25–44.In: Zeitschrift für Pädagogik, (1999) 1. – https://www.beltz.de. /fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/zeitschriften/zeitschrift_fuer_paedagogik.///C:/Users/User/Downloads/Zeitschrift_fuer_Paedagogik_1999_1.pdf. − 155 S.

224. Huber L. Förderung der Lehre an den Universitäten: Wie und durch wen? S.103-126 In: Neusel A., Teichler U., Winkler H. (Hg.): Hochschule, Staat, Politik. Christoph Oehler zum 65. Geburtstag. – Campus. Frankfurt/Main, 1993. – 311 S.

225. Huerkamp C. Bildungsbürgerinnen. Frauen im Studium und in akademischen Berufen 1900–1945. – Göttingen, 1996. – 345 S.

226. Huerkamp C. Geschlechtsspezifischer Numerus Clausus – Verordnung und Realität, in: Elke Kleinau, Claudia Opitz (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung in Deutschland, Band 2. − Campus Verlag; Auflage: 1 (24. April 1996). – 686 S.

227. Humboldt W. von. Die Idee der deutschen Universität. − Darmstadt, 1956. – 386 S.

228. Humboldt W. von. Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1909/1910). S. 255–266. In: Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen.− Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Bd.1, Darmstadt, 1952.− 590 S.

229. Humboldt W. von. Werke in fünf Bänden. − Hrsg. von A. Flitner. K. Giel. Stuttgart, 1960–1964. – 762 S.

230. Humboldt W. von. Antrag auf Errichtung der Universität Berlin, Königsberg 24.7.1809, S. 115. In: Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. − Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Bd. 4. Darmstadt, 1982.− 607 S.

231. Huntington S. American Politics. The Promise of Disharmony. – Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, und London, England, 1981. – 320 p.

232. Inglehart R. The silent revolution. Changing values and political styles among western politics. – Princeton (N.J.): Princeton University Press, 1977. – 496 p.

233. Irle M. Lehrbuch der Sozialpsychologie. –Göttingen: Hogrefe, 1975. – 558 S.

234. Isemann H. Gefahren des heilpädagogischen Interesses. In: Kindergarten. S. 35-37. In: Zeitschrift für die sozialpädagogischen Aufgaben in Familie und Volksgemeinschaft unter besonderer Berücksichtigung der Kleinkinder- und Schulkinderpflege. Organ des Deutschen Fröbel-Verbandes des Deutschen Verbandes für Schulkinderpflege und der Berufsorganisation der Kindergärtnerinnen und Jugendleiterinnen. − e.V. Jg. 2/1933. – 176 S.

235. Jarausch, K. H. Das Humboldt-Syndrom: Die westdeutschen Universitäten 1945-1989. Ein akademischer Sonderweg? In: Ash, Mitchell G. (Hg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. S. 58-79. − Wien / Köln / Weimar: Böhlau,1999. – 539 S.

236. Kahlert H. Mut in der dritten Generation: Chemiker unter Hitler – Wirtschaft, Technik und Wissenschaft der deutschen Chemie von 1914–1945. − Bernardus, Langenwaden, 2001. − 467 S..

237. Kambartel, F.: Thesen zur didaktischen Rücksichtnahme. S. 3-14. In: Steiner, H.-G. (Hrsg.): Zum Verhältnis von Mathematik und Philosophie im Unterricht der Sekundarstufe II/Kollegschule. − Bielefeld 1978. −275 S.

238. Kamper D. (Hg) Sozialisationstheorie. – Freiburg, 1974. – 455 S.

239. Kanning U.P. , von Rosenstiel L., Schuler H. Jenseits des Elfenbeinturms. − Göttingen. Van den Boek und Ruprecht, 2011. − 391 S.;

240. Kant I. Der Streit der Fakultäten. − Leipzig, Verlag Philipp Reclam jun., 1984. – 152 S.

241. Kater M.H. Die nationalsozialistische Machtergreifung an den deutschen Hochschulen. Zum politischen Verhalten akademischer Lehrer bis 1939. In: Hans-Jochen Vogel u. a. (Hrsg.): Die Freiheit des Anderen. Festschrift für Martin Hirsch. − Baden-Baden, 1981. − 600 S..

242. Kaufmann V. Persönlichkeitsbildung und Kulturwissenschaften: SelbstkritischeBetrachtungen eines ehemaligen Francoromanisten. In: S. Spoun & W. Wunderlich (Hrsg.), Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute (S. 189-204). – Frankfurt: Campus, 2005. – 462 S.

243. Kazemzadeh, F., Minks K.-H., Nigmann, R.-R. „Studierfähigkeit“ – Eine Untersuchung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität. – Hannover, 1987. − 228 S.

244. Keil J., Pasternack P. Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2011. pdf (9.3.2014).

245. Keil W., Piontkowski U. Straukturen und Prozesse im Hochschulunterricht. − Weinheim/Basel, 1973. – 155 S.

246. Kehm B. M., Merkator N., Schneijderberg Ch. Hochschulprofessionelle?! Die unbekannten Wesen. S. 1–17.In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5 (2010)

4, Hrsg: Franziska Zellweger Moser (Zürich) & Gudrun Bachmann (Basel). – c/o Verein Forum neue Medien in der Lehre Austria, Graz, 2010. – 250 S.

247. Kember D., Kwan Kam-Por. Lectures Approaches to Teaching and their Relationship to Conceptions of Good Teaching. S. 469–490. In: Instructional Science, 28 (2000). – Springer, 2000. − 536 S.

248. Klafki W. Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. – Verlag Julius Beltz. Weinheim, 1964. – 330 S.

249. Klages H. Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen. − Frankfurt a. M.: Campus, 1984. – 183 S.

250. Kleinberger A. F. Gab es eine nationalsozialistische Hochschulpolitik? In: Manfred Heinemann (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 2. − Stuttgart, 1980. – 356 S.

251. Kluckhohn C. Values and value-orientation in the theory of action: An exploration in definition and classification. P. 388–433. In: T. Parson & E. Shils (Hrsg.), Toward a general theory of action Cambridge, Mass. − Harvard Univ. Pr., 1951. – 530 p.

252. Kluge A.E. Die Universitäts-Selbstverwaltung: Ihre Geschichte und gegenwärtige Rechtsform. Klostermann, Frankfurt am Main [1958], DNB 480711267 Dissertation Uni Marburg, Rechts- und staatswissenschaftliche Fakultät, 12. Dezember 1956. − 264 S.

253. Klüver J. Hochschule und Wissenschaftssystem. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10. – Klett. Stuttgart, 1983. – 496 S.

254. Klüver J., Wolf F.O. (Hg.) Wisssenschaftskritik und sozialistische Praxis. Konsequenzen aus der Studentenbewegung. − frommann-holzboog. Stuttgart-Bad Cannstadt, 1972. – 304 S.

255. Kleinwächter C. Hochschulen mit neuer Rechtsform. In: E&W Niedersachsen 3/2003, S.20–21. http:// Stamm Verlag GmbH www.stamm.de.

256. KMK, Kultusministerkonferenz (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003, unter http://www.kultusminister konferenz.de/doc/beschl/BMThesen.pdf

257. KMK, Kultusministerkonferenz (2008): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß §9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 07.02.2008, o.O. https://www.schulministerium.nrw.de. /docs/Recht/LAusbildung/KMKBeschluesse/Fachprofile.pdf − 106 S.

258. KMOK 1968: Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. Grundsätze für ein modernes Hochschulrecht und für die strukturelle Neuordnung des Hochschulwesens. S. 395f. In: Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung 49/1968 vom 17. April 1968. – Deutscher Bundes-Verlag, 1968. − 709 S.

259. Koerte S. W. Leben und Studien Friedrich August Wolfs, des Philologen. − Essen, 1833. – 286 S.

260. König, K., Schmidt S. und Kley T. Vertragliche Hochschulsteuerung. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF). 2. Auflage. 2004. − http://www.hof.uni-halle.de. /vertrag/uebersicht.htm (07.01.05). – 307 S.

261. König R. Vom Wesen der deutschen Universität. – Berlin, 1935. – 318 S.

262. Krausnick D. Staat und Hochschule im Gewährleistungsstaat. − Mohr Siebeck, Tübingen, 2012. − 548 S.

263. Krohn C.-D. Deutsche Wissenschaftsemigration seit 1933 und ihre Remigrationsbarrieren um 1945. In: Rüdiger vom Bruch, Brigitte Kaderas (Hrsg.): Wissenschaften und Wissenschaftspolitik. Bestandsaufnahme zu Formationen, Brüchen und Kontinuitäten im Deutschland des 20. Jahrhunderts. − Steiner, Stuttgart 2002. − 476 S..

264. Krüger H.-H., Rauschenbach Th. (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. − Verlag Barbara Budrich.Opladen, 1995. – 427 S.

265. Krüger H.-H. Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen. S. 303–318. In: H.-H. Küger, W. Helsper: (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. − Barbara Budrich. Opladen, 1995. –

266. Kühler L.L. Die Orientierung der Reformen im deutschen Hochschulsystem- seit 1998 - am Vorbild des amerikanischen Hochschulwesens. Inaugural-Dissertationzur Erlangung des Doktorgrades der Philosophiean der Ludwig-Maximilians-Universität München vorgelegt von Larissa Leonore Kühler aus München. − München, 2005. – 581 S.

267. Leibfried St. (Hg.) Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule. − Pahl-Rugenstein. Köln, 1967. − 388 S.

268. Leitner E. Hochschul-Pädagogik. Zur Genese und Funktion der Hochschul-Pädagogik im Rahmen der Entwicklung der deutschen Universität 1800-1968. − Frankfurt/M., Bern, New York: Lang, 1984. – 378 S.

269. Leitner E., Von Queis D., Schmithals F. Die pädagogische Herausforderung der Universität, Studien zur Gesellschaft für Hochschulpädagogik. − 1. Auflage. Beltz Verlag Weinheim, 1990. – 212 S.

270.LeitzmannA. Briefwechsel zwischen Schiller und Wilhelm von Humboldt. − Hrsg. von A. Leitzmann. Stuttgart, 1900. – 250 S.

271. Lenard Ph. Deutsche Physik in vier Bänden. Einleitung und Mechanik. Band 1. − Lehmann, München 1936. − 1234 S.

272. Lenhardt G. Europäische und deutsche Perspektiven der Hochschulpolitik. S. 17-28. In: die hochschule 2/2004. − Herausgegeben von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. http:// www.hof.uni-halle.de. /journal/dhs204.htm. – 256 S.

273. Lenhardt G. Hochschule, Fachmenschentum und Professionalisierung. S. 92-109. In: Manfred Stock/Andreas Wernet (Hg.), Hochschule und Professionen (=die hochschule 1/2005), Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg, http:// www.hof.uni-halle.de. /journal/dhs205.htm. – 275 S.

274. Lenz S. M. Geschichte der Königlichen Friedrich Wilhelms Universität zu Berlin, 4 Bde. − Halle 1910–1918. − S. 277.

275. Lenz M. Friedrich Wilhelms-Universität (Anm. 7), Bd. 1. Geschichte der Königlichen Friedrich Wilhelms Universität zu Berlin, 4 Bde. − Halle 1919. – 377 S.

276. Lenz M. Wilhelm von Humboldt, Bd.4 Geschichte der Königlichen Friedrich Wilhelms Universität zu Berlin, 4 Bde. – Darmstadt, 1982. – 435 S.

277. Lenzen D. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. – Klett-Cotta, 1983. – 685 S.

278. Leszczensky M. Dölle Fr. Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleiche an Hochschulen. Werkstattbericht zu einem Vergleich der Ergebnisse von Universitäten und Fachhochschulen. − Hochschul-Informations-System (HIS), Hannover, 2003. −160 S.

279. Leszczensky M., Orr D. Staatliche Hochschulfinanzierung durch Indikatorgestütze Mittelverteilung. Dokumentation und Analyse der Verfahren in 11 Bundesländern. − HIS, Hannover, 2004. 84 S.

280. Liebau E. Bildung im Studium. Bedeutung der Habitus-Theorie für die Hochschulsozialisationsforschung. S. 19–36. In: Hochschulausbildung 1/1983. – HoF Wittenberg, 1983. − 196 S.

281. Lindner H. „Deutsche und gegentypische“ Mathematik. Zur Begründung einer „arteigenen“ Mathematik im Dritten Reich durch Ludwig Bieberbach. In: Herbert Mehrtens, Steffen Richter (Hrsg.): Naturwissenschaft, Technik und NS-Ideologie. Beiträge zur Wissenschaftsgeschichte des Dritten Reichs. − Suhrkamp, Frankfurt am Main 1980. − 288 S..

282. Lübeck D. Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschuldidaktischen Lehrauffassungen in verschiedenen Fachdisziplinen. In: Wildt, Johannes; Jahnke, Isa (Hrsg.): Schwerpunktheft der Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik – von einander lernen. Teil II, 5 (2010) 3. – wbv Media. DGHD, 2010. − 271 S.

283. Lübeck D. Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschuldidaktischen Lehrauffassungen in verschiedenen Fachdisziplinen. In: Wildt, Johannes; Jahnke, Isa (Hrsg.): Schwerpunktheft der Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE): Fachbezogene und fachübergreifende

Hochschuldidaktik – von einander lernen. Teil II, 5 (2010) 3. – c/o Verein Forum neue Medien in der Lehre Austria, Graz, 2010. – 250 S.

284. Lucas Ch. American Higher Education. A History. – St. Martin's Griffin, New York, 1994. – 391 p.

285. Luther H. Blickpunkt Hochschuldidaktik - Hochschule und Bildung - Für ein Geschichtsbewußtsein in der Hochschuldidaktik. − AHD, 1979. − 196 S.

286. Mandl H., Gruber H. & Renkl A. Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. S. 167–178. In: L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), Information und Lernen mit Multimedia. – Weinheim: Beltz, 1995. – 501 S.

287. Mandl H. Wissen und Handeln. Eine theoretische Standortbestimmung. Eröffnungsvortrag auf dem 40. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. – München: LudwigMaximilians-Universität, 1996. – 198 S.

288. Mandl H., Prenzel M. Designing powerful learning environments. A constructivist perspective. P. 66-90 In: J. Lowyck, P. de Potter & J. Elen (Hrsg.), Instructional design: Implementation issues. − Proceedings of the I.B.M./K.U. Leuven Conference, La Huple, 1992. – 402 p.

289. Maurer T. (Hrsg.). Kollegen – Kommilitonen – Kämpfer. Europäische Universitäten im Ersten Weltkrieg. - Stuttgart, 2006. – 376 S.

290. McClelland, Ch. E., State, Society and University in Germany, 1700–1914. − Cambridge, 1980. − 383 p.

291. McKeachie, Wilbert J. (p. 1118–1172) Research on teaching at the college and university level. In: Gage, Nathaniel L. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. – Chicago, 1963. – 1218 Memmers Ch. Über die Verfassung und Verwaltung der deutschen Universitäten. Bd. 1. − Göttingen, 1801. – 327 S.

292. Mende K.D. Hochschulwesen (DDR). In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd, 10. – Stuttgart, 1983. – 495 S.

293. Menze Cl. Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. – Verlag: Schroedel. Hannover; 1975. − 502 S.

294. Metzler G. Konzeptionen politischen Handelns von Adenauer bis Brandt. Politische Planung in der pluralistischen Gesellschaft. – Paderboru. a. Schöningh., 1967. – 478 S.

295. Meyers Konversations-Lexikon. Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens, Bd. 17. − 5., gänzlich neubearbeitete Aufl. – Meyer. Leipzig, 1897. – 1278 S.

296. Meyers Großes Konversationslexikon, Bd. 1. S. 923-928. 6. Aufl. − Meyer. Leipzig, 1908. − 1078 S.

297. Mitchell G. Ash, Mythos Humboldt gestern und heute. S. 7–25. In: Zur Einführung in Mythos Humboldt. An Vergangenheit und Zukunft deutscher Universitäten.− Hg. von dems., Wien/Köln/Weimar, 1999. – 268 S.

298. Mittelstraß J. „Die Weisheit hat sich ein Haus gebaut“. Die europäische Universität und der Geist der Wissenschaft. S. 63–87. In: Mittelstraß J. Die unzeitgemäße Universität. − Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1. Aufl., 1994. − 202 S.

299. Mittelstraß J. Vom Elend der Hochschuldidaktik. S. 56–76. In: Brinek, Gertrude; Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik. – Wien, 1996. – 296 S.

300. Möhle H. The German Democratic Republic – Staff Development in Higher Education. – London/New Zork/Paris, 1979. – 80 S.

301. Mohl R. von. Staatsrecht, Völkerrecht und Politik, Bd. 3, Teil 2: Politik. – Tübingen, 1969. –748 S.

302. Mollenhauer K. Wissenschaft und Praxis – Vorbemerkungen zu einer Wissenschafts- und Hochschuldidaktik. S. 4 ff. In: Mollenhauer K. Erziehung und Emanzipation. – München, 1968. – 244 S.

303. Neues Konversationslexikon Meyer (Meyer). B.1, S.256–234. − 1. Auflage, 15 Bände (A-Z). − Meyer 1857-1860. (II)1860. − 21 389 S.

304. Neues Konversationslexikon für alle Stände. Bd.5; S. 197 – 207. − hg. von H.J. Meyer, Bd. 19, Hildburghausen, 1860. –1234 S.

305. Nitsch W. u.a. Hochschule in der Demoktatie. Kritische Beiträge zur Erbschaft und Reform der Deutschen Universität. – Berlin/Neuwied, 1965. – 345 S.

306. Nitsch W. Hochschule in Demokratie. – AnnoPress, 1965. – 490 S.

307. Nitsch W. 1983. Hochschule als Organisation. S. 141 ff. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd.10. – Klett. Stuttgart, 1983. – 495 S.

308. Neusel A. Selbstregulierung oder staatliche Steuerung? S. 173-196In: Neusel A., Teichler U., Winkler H. (Hg.): Hochschule – Staat – Politik. − Campus Verlag. Frankfurt/New York, 1993. − 311 S.

309. Neuweiler, G.: Die Einheit von Forschung und Lehre heute: eine Ideologie. S. 197–200. In: Das Hochschulwesen 45 (1997). − UniversitätsVerlagWebler. − 320 S.

310. Niketta, A., Lüpsen, S. Der Blick über den Tellerrand des eigenen Faches. − Deutscher Studentenverlag. Weinheim, 1998. – 327 S.

311. Nitsch W. Hochschule in Demokratie. – Anno Press, 1965. – 490 S.

312. Nitsch W. 1983. Hochschule als Organisation. S. 141 ff. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd.10. – Klett. Stuttgart, 1983. – 495 S.

313. Nitsch W., Gerhardt U., Offe C., Preuß U.K. Hochschule in der Demokratie. – Neuwied, 1965. – 384 S.

314. Nötzoldt P. Strategien der deutschen Wissenschaftsakademien gegen Bedeutungsverlust und Funktionsverarmung. S. 237–277 In: Fischer W., Hohlfeld R., Nötzoldt P. (Hrsg.). Die Preußische Akademie der Wissenschaften zu Berlin 1914–1945. – Berlin, 2000. – 594 S.

315. Oelkers J. Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 1. Auflage. − Weinheim und Basel. Juventa Verlag, 1989. – 400 S.

316. Oerter. R. Entwicklung der Identität (S. 175 – 191). Psychotherapie 11. Jahrg. 2006, Bd. 11, Heft 2 – © CIP-Medien, München2006. – 192 S.

317. Olbertz J.-H. Hochschulpädagogik - Hintergründe eines „Transformationsverzichts". S. 246–284 In: A. Kell, J.-H. Olbertz. Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bun- desländern. − Deutscher Studien Verlag. Weinheim, 1997. – 456 S.

318. OLEV 2005 Online-Verwaltungslexikon (2005): Neues Steuerungsmodell (NSM) – New Public Management (NPM) – Wirkungsorientierte Verwaltungsführung (WoV). http://www.olev.de. /n/nsm.htm (21.01.05).

319. Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I) vom 13. März 2008 (GVBl. S. 180) http://www.gesetze-bayern.de.

320. Paletschek S. Die permanente Erfindung einer Tradition.. In: Die Universität Tübingen im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. – Stuttgart, 2001. – 608 S.

321. Paletschek S. Verbreitete sich ein Humboldesches Modell an den deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert? Originalbeitrag erschienen in: Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.). Humboldt international: der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert. − Basel: Schwabe, 2001.− 104S.

322. Paletschek S. Stand und Perspektiven der neueren Universitätsgeschichte. S.169-189. In: Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin (N.T.M.), 19, 2011. − Hrsg. v. Deutsche Gesellschaft für Geschichte der Medizin, Naturwissenschaften und Technik e.V. (DGGMNT). – 278 S.

323. Pasternack P. Bachelor und Master – auch ein bildungstheoretisches Problem, S. 263-281. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2/2001. − Springer Verlag. Wiesbaden, 2001. − 121 S.

324. Pasternack P. (Hg.) Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen. − Akademische Verlagsanstalt. Leipzig, 2013. − 571 S.

325. Paulsen F. Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. – Berlin, 1902, Nachdruck Hildesheim, 1966. – 346 S.

326. Pellert A. Qualität der Lehre und Personalentwicklung an österreichischen Universitäten – Gegenwärtiger Stand und Entwicklungsmöglichkeiten. S. 86-92. In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik. Themenheft: Lehre und Personalentwicklung an österreichischen Universitäten. (2000), Nr. 2–3. – Studien Verlag. Innsbruck/ Wien/Bozen, 2000. – 186 S.

327. PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich: Zusammenfassung, zentrale Befunde. – Opladen: Leske + Budrich. – 253 S.

328. Plessner H. Diesseits der Utopie. – Frankfurt, 1974. – 148 S.

329. Plessner H. Die verspätete Nation. – Frankfurt, 1974. – 300 S.

330. Pluschke U. Das Studium generale als Element der Persönlichkeitsentwicklung an der Bucerius Law School. S. 351-365. In: S. Spoun & W. Wunderlich (Hrsg.), Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. – Frankfurt. Campus, 2005. – 461 S.

331. Pohl H.-P. Fundraising, Sponsoring, Public-Private Partnership. Instrumente des strategischen Beschaffungs-Marketing für Hochschulen. CHE-FUB-Hochschulkurs am 21./22.06.2001 an der FU Berlin. − Hamburg: ProfilPlus, 2001. http://www.hochschulkurs.de. /fundspon.pdf (19.01.05).

332. Portele G., Huber L. Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. S. 234 ff. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 10. – Klett Stuttgart, 1983. – 495 S.

333. Postareff L., Lindblom-Ylänne S., Nevgi A. A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. S. 49–61. In: Higher Education, 56 (2008) 1. – Spriner. Wiesbbaden, 2008. − 180 S.

334. Prahl H.-W. (Hg) Prüfungssysteme und Prüfungsreformen an den Hochschulen in der BRD (einschl. Berlin-West), 2Bde. – Blickpunkt Hochschuldidaktik 58, 59, 1980. – 345 S.

335. Projektbericht: LVA: AG-Qualitative-Forschungsmethoden WS 2004/05 (Martin Heinrich). − Johannes Keppler Universität Linz, 2005. − 283 S.

336. Projektorientiertes Studium. In: student.pol. 5 (1972). – Universitätsverlag Webler, 1972. − 187 S.

337. Protokol über die Anwendung der Grundsätze der Subsidiarität und der Verhältnismäßigkeit. Nr. 30 vom 2. Oktober 1997. S. 150–153. In: Amtsblatt C 306 der Europäischen Union. 2007/C 306/01. Ausgabe in deutscher Sprache. Mitteilungen und Bekanntmachungen 50. Jahrgang 17. Dezember 2007. − http://eur-lex.europa.eu. − 271 S.

338. Queis D. von. Ich mache meine Stiefel lieber selber. Einige Bemerkungen zum Widerstand gegen hochschulpädagogische Fortbildung. Österreichische Gesellschaft für Hochschulpädagogik (Hrsg.): In Zeitschrift für Hochschuldidaktik 1982 / 6, S. 339–347. – Universitätsverlag Webler, 1982. − 425 S.339. Rehburg M. Hochschuklreform und Arbeitsmarkt. Herausgeber: Stabsabteilung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin Redaktion: Florian Mayer, Peter Oesterdiekhoff. – Bonn, 2006. −242 S.

340. Richtlinie 89/48/EWG des Rates vom 21. Dezember 1988 über eine allgemeine Regelung zur Anerkennung der Hochschuldiplome, die eine mindestens dreijährige Berufsausbildung abschließen. https://bravors.brandenburg.de/verordnungen/eglev_2007_1

341. Ringer F. The Decline of the German Mandarins. − Cambridge, Harvard University Press, 1969. – 528 p.

342. Ringer F. K. Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890–1933. – München, 1987. – 235 S.

343. Ritter G. A., Szöllösi-Janze M., Trischler H. (Hg.) Antworten auf die amerikanische Herausforderung: Forschung in der Bundesrepublik und der DDR in den „langen“ siebziger Jahren. (Studien zur Geschichte der deutschen Großforschungseinrichtungen 12). – Frankfurt a. M. u. a.: Campus, 1999. – 236 S.

344. Röhrs H., Lenhart, V. (Hrsg.). Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch. Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft. − 1. Auflage 1994. − Peter Lang Verlag. Europäischer Verlag der Wissenschaften. − 495 S.

345. Roger G., Panzram J. Erzieherische Wirksamkeit des Hochschullehreres. S. VI. Internationales Symposium zur kommunistischen Erziehung der Studenten. 262 ff. In: D. Hswes. 27 (1969). – Berlin 1969. − 345 S.

346. Roger G. Mehr Aufmerksamkeit der Geschichte der Hochschulpädagogik. S. XIII ff. In: Beilage zu Hswes. 27 (1979), 4. – Berlin, 1979. −156 S.

347. Rosovsky H. The University: An Owner’s Manual. − New York, W.W. Norton, 1990. – 309 p.

348. Rothe H.W. Uber die Gründung der Universität zu Bremen. – Bremen, 1961. – 256 S.

349. Rothfuß A. Hochschulen in den USA und in Deutschland. Ein Vergleich aus ökonomischer Sicht. − Baden-Baden, Nomos Verlags-Gesellschaft, Band 33, 1. Aufl., 1997. – 547 S.

350. Rotteck K. von / K. Welcker (Hg.). Das Staats-Lexikon. Encyklopädie der sämmtlichen Staatswissenschaften für alle Stände. − 3., umgearbeitete, verbesserte und vermehrte Auflage 14 Bde. − Leipzig 1856 – 1866, hg. von Karl Welcker, 1866. − 19980 S.

351. Rudloff W. Die Gründerjahre des bundesdeutschen Hochschulwesens: Leitbilder neuer Hochschulen zwischen Wissenschaftspolitik, Studienreform und Gesellschaftspolitik. S. 77–101. In: Franzmann, Andreas / Wolbring, Barbara: Zwischen Idee und Zweckorientierung. Vorbilder und Motive von Hochschulreformen seit 1945. − Berlin: Akademie, 2007. – 398 S.

352. Ruegg W. Ortsbestimmung. Die Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften und der Aufstieg der Universitäten in den ersten zwei Dritteln des 19. Jahrhunderts. S. 23–40. In: Die Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften zu Berlin im Kaiserreich. − Hg. von JürgenKocka. Berlin, 1999. – 469 S.353. Sader M., Clemens-Lodde B., Keil-Specht H., Weingarten A. Kleine Fibel für den Hochschulunterricht. – München, 1970. – 248 S.

354. Saterdag H. Gruppenwahrnehmung in der Interaktion zwischen Professoren, Assistenten und Studenten. – Heidelberg, 1975. – 126 S.

355. Savigny F. C. von. Wesen und Wert der deutschen Universitäten (1832). S. 270 – 308. In: Vermischte Schriften, Bd. 4. – Berlin, 1850. − 386 S.

356. Schaeper H., Wildt J. Kompetenzziele des Studiums, Kompetenzerwerb von Studierenden, Kompetenzorientierung der Lehre. S. 64–83. In: Hochschulinformationssystem GmbH (Hrsg.): Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung Studienqualität. – Bielefeld, 2009. – 211 S.

357. Schaffstein F. Wilhelm von Humboldt — Ein Lebensbild. − Frankfurt/M, 1952. – 360 S.

358. Scheidler K. H.: Hodgetik. In: Ersch, Johann S.; Gruber, Johann G. (Hrsg.): Allgemeine Enzyklopädie der Wissenschaften und Künste. 23. Section, Teil 9. – Leipzig, 1832. – 178 S.

359. Scheler M. Die Wissensformen und die Gesellschaft. – EA. Leipzig, 1926. – 296 S.

360. Scheler M. Universität und Volkshochschule (1921). S. 389 ff. In: Scheler M. Die Wissensformen und die Gesellschaft. – Leipzig, 1926. – 567 S.

361. Schelling F. W. J. von. Einleitung in die Philosophie der Mythologie. Ausgewählte Werke. Band 2. − Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1956. – S.

362. Schelsky H. Einsamkeit und Freiheit — Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. − Reinbek, 1963. – 234 S .

363. Schiller F. Werke. Nationalausgabe. Bd. 35 (Briefe an Schiller, 1794–11. 95). − Hrsg. von G. Schulz. Weimar, 1964. – 448 S.

364. Schimank U. Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort? In: Hochschul-Informations-System (HIS) GmbH (Hrsg.): Perspektive Studienqualität. – Bielefeld, 2010. – 315 S.

365. Schleiermacher, F.D.E (1808). Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Teoksessa Ernst Anrich (toim.) Die Idee der deutschen Universität, 218–308. – Darmstadt. Herman Gentner Verlag, 1956. – 356 S.

366. Scheibe W. Die Reformpädagogische Bewegung. 1900 – 1932. Eine einführende Darstellung. 10., erweiterte und neuausgestaltete Auflage. − Weinheim und Basel. Beltz Verlag, 1994. − 468 S.

367. Schmidkunz H. Vereinigung aller Lehrerkreise in Greifswald für Unterrichts-Interessen. S. 2–4. In: Mitteilungen für Hochschulpädagogik.1899 / 1. − https://www.digizeitschriften.de. − 65 S.

368. Schmidkunz H. Aus der hochschulpädagogischen Bewegung. In. Pädagogisches Archiv. 42(1901)12, S. 2. − https://www.digizeitschriften.de. – 78 S.

369. Schmidkunz H. Einleitung in die Hochschulpädagogik. − 1. Auflage Halle 1907. Eigenverlag. – 220 S.

370. Schmidt B. Personalentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/innen. Kompetenzprofil und Lehrveranstaltungsevaluation als Instrumente hochschulischer Personalentwicklung. Dissertation. – Jena, 2007. – 468 S.

371. Schmitt-Rodermund, E. & Silbereisen, R. K. Akkulturation und Entwicklung: jugendliche Immigranten. S. 859-873. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie. –Weinheim: BeltzPVU, 2008. – 1184 S.

372. Schmitt-Rodermund E.. & Silbereisen R. K. Well-adapted adolescent ethnic German immigrants in spite of adversity: The protective effects of human, social, and financial capital. 186-209. In: European Journal of Developmental Psychology, 5(2), 2008. –Taylor/Francis online, 2008. –285 p. https://www.tandfonline.com/toc/pedp20/5/2

373. Schnädelbach H. Philosophie in Deutschland 1831-1933. − Frankfurt am Main, 1991. – 337 S.

374. Schneewind, K. A. Persönlichkeitstheorien I und II. (2 Bände). – Darmstadt: Primus, 1996. – 1216 S.

375. Schneewind K. A. Das Menschenbild in der Persönlichkeitspsychologie. (S. 22-39). In R. Oerter (Hrsg.), Menschenbildner in der modernen Gesellschaft. – Stuttgart. Enke, 1999. –201 S.

376. Schneewind, K. A. Sechs Thesen zum Verhältnis von Sozialisationstheorie und Persönlichkeitsentwicklung oder(frei nach Heinrich von Kleist) Über die allmähliche Verfertigung der Persönlichkeit beim Leben. S. 117–130. In: D. Geulen & H. Veith (Hrsg.), Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. – Stuttgart. Lucius & Lucius, 2004. – 371 S.

377. Schneewind, K. A. (2005). Persönlichkeitsentwicklung: Einflüsse von Umweltfaktoren. S. 39–49. In: H. Weber & T. Rammsayer(Hrsg.), Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. – Göttingen. Hogrefe, 2005. – 601 S.

378. Schneider R., Szczyrba B., Welbers U., Wildt J. (Hrsg.) Wandel der Lehr- und Lernkulturen. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 120). – dghd. Bielefeld, 2009. – 193 S.

379. Schoenbaum D. The Free University of Berlin, or, How Free Can a University Be? S. 5–9. – AAUP, Bulletin 59, 1973. – 283 p

380. Schon D. The Reflective Practioner. – Jossey-Bass Publishers. San Francisco, 1983. – 355 p.

381. Schubring G., HültenschmidtE. Vorwort. „Einsamkeit und Freiheit“ neu besichtigt. S. 9–23. In: Universitätsreformen und Disziplinenbildung in Preußen als Modell fü Wissenschaftspolitik im Europa des 19. Jahrhunderts.− Hg. von Gert Schubring, Stuttgart 1991. – 456 S.

382. Schülein J.A. Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. – Frankfurt/M, 1977. – 135 S.

383. Schubert K. Politikfeldanalyse. Eine Einführung. – Leske und Budrich. Opladen,1991. − 210 S.

384. Schulmeister R. Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik –Design. − Bonn, Paris u. a. 1997. – 495 S.

385. Schwenk B. Erziehung. S. 429 – 439. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Qualität der Lehre zwischen traditionellen Lehrformen und hochschuldidaktischer Innovation. – Reinbek bei Hamburg, 1989. −766 S.

386. Seier H. Der Rektor als Führer. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 12. Jahrgang 1964, Heft 2, online Spranger E. Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee,.− Verlag Reuther & Reichard. Berlin, 1909. – 507 S.

387. SDS Hochschuldenkschrift. Hochschule in der Demokratie. – Selbstdruck. Frankfurt/M, 1961. – 28 S.

388. Sechstes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (6. HRGÄndG). 3138 Bundesgesetzblatt Jahrgang 2002 Teil I Nr. 57, ausgegeben zu Bonn am 14. August 2002 Vom 8. August 2002. https://www.bgbl.de. /xaver/bgbl/start.xav

389. Senatskommission der DFG für Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktische Materialien 74. – dghd. Hamburg, 1980. – 222 S.

390. Sic et Non. Zeitschrift für Philosophie und Kultur. Im Netz. #7.2006 10 I Irene Blechle: Statement zur Wahrnehmung des universitätsreformerisch-hochschulpädagogischen Schaffens von Ernst Bernheim (1850-1942) & Hans Schmidkunz(1863-1934). www.sicetnon.org. /index.php/sic/article/download/128/144

391. Späht L. Bildung – ein Standortvorteil. In: Bundesverband der Deutschen Industrie/Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände / Institut derdeutschen Wirtschaft (Hg.): Hochschule 2000 – Wirtschaft und Wissenschaft im Dialog. Köln, 1990 − 312 S.

392. Speitkamp W. Erziehung zur Nation. Reichskunstwart, Kulturpolitik und Identitätsstiftung im Staat von Weimar. S. 541–580. In: Berding H. (Hrsg.), Nationales Bewusstsein und kollektive Identität. − Frankfurt/Main, 1994. – 580 S.

393. Spenkuch H. Die Politik des Kultusministeriums gegenüber den Wissenschaftenund den Hochschulen. S. 135 – 271 In: Acta Borussica. Neue Folge 2. Reihe: Preußen als Kulturstaat. Band 2.1. Herausgegeben von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften unter der Leitung von Wolfgang Neugebauer. − Akademie Verlag GmbH, 2009. – 415 S

394. Spoon, S. & Wunderlich, W. (Hrsg.). Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. – Frankfurt: Campus, 2005. – 464 S.

395. Spranger E. Fichte, Schleiermacher, Steffens über das Wesen der Universität Mit einer Einleitung. − Herausgegeben von Eduard Spranger, Privatdozent der Philosophie an der Universität Berlin. Leipzig. Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.Leipzig, 1910. – 344 S

396. Statistisches Bundesamt Deutschland (2008). 73% der Studierenden schließen ihr Studium erfolgreich ab [online]. Verfügbar unter: http://www.destatis.de./jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/05/PD10__183__213.psml. Zuletzt geprüft am: 30.04.2011

397. Statistisches Bundesamt Deutschland (2009). Hochschulstandort Deutschland 2009 [online]. Verfügbar unter: http://www.destatis.de./jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Hochschulen/Hochschulstndort,templateId=renderPrint.psml. Zuletzt geprüft am 02.05.2011.

398. Statistisches Bundesamt Deutschland (2017). Hochschulen auf einen Blick 2010 [online]. Verfügbar unter: http://www.destatis.de. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/StatistischesJahrbuch2017.pdf?__blob=publicationFile.

399. Statistisches Jahresbuch 2009 für die Bundesrepublik Deutschland. Statistical Yearbook 2009 for the Federal Republic of Germany. Technische Herstellung (Technical Production): Bonifatius GmbH, Druck-Buch-Verlag, Karl-Schurz-Str. 26, 33100 Paderborn, www.bonifatius.de. − 753 S.

400. Stehr N. Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. – Suhrkamp. Frankfurt / Main, 1994. − 622 S.

401. Stes A. The Impact of instructional development in higher education: Effects on teachers and students. – academia press. Gent, 2008. – 648 S.

402. Stichweh R. Wissenschaft - Universität - Profession. −transcript Verlag, Bielefeld, 2013. − 360 S.

403. Stucke A. Staatliche Akteure in der Wissenschaftspolitik. S. 363-376. In: Simon, Dagmar / Andreas Knie / Stefan Hornbostel (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. – VS Verlag. Wiesbaden, 2010. – 568 S.

403. Szöllösi-Janze M. Fritz Haber 1868–1934. Eine Biographie. − München, 1998. − 236 S.

404. Szczyrba B., Wildt, J. Interkulturelle Interaktion im Kontext der Internationalisierung der Hochschulen. Forschungsstand und Forschungsbedarf. S. 135-144. In: Das Hochschulwesen. – Universitätsverlag Webler, 2003. – 192 S.

405. Teichler U. Profilierungspfade der Hochschulen im internationalen Vergleich. S. 27–38. In: Olbertz Jan-Hendrik, Pasternack Peer (Hg.), Profilbildung –

Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis. − Deutscher Studien Verlag. Weinheim, 1999. – 290 S.

406. Teichler U. Alle wollen die Gesamthochschulidee, niemand will die Gesamthochschule. Zur neuen Leitidee der „intra-institutionellen Differenzierung“ des deutschen Hochschulsystems. S. 102-107. In: Das Hochschulwesen 4/2001. − UniversitätsverlagWebler, 2001. – S. 267 S.

407. Teichler U. (Hg.) Hochschule und Beruf. – Campus. Frankfurt/NewYork, 1979. – 351 S.

408. Teichler U. Hochschule und Beschäftigungssystem. S. 59ff. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10. – Klett. Stuttgart, 1983. – 495 S

409. Tenbruck F. Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft. S. 388-402. In: Oberdörfer D. (Hg.): Wissenschaftliche Politik. Eine Einführung in Grundfragen ihrer Tradition und Theorie. − Freiburg, 1966. − 456 S.

410. Tenorth H.-E.: Alle alles zu lehren. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. − Wissen. Buchgesell. Darmstadt, 1994. – 280 S.

411. Thieme W. Deutsches Hochschulrecht. Das Recht der wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und im Lande Berlin mit einer Übersicht über das Hochschulrecht Österreichs, der Schweiz und der Niederlande sowie mit einem Anhang hochschulrechtlicher Rechtsquellen. − Heymann. Berlin/Köln, 1956. – 491 S.

412. Thieme W. Deutsches Hochschulrecht. Das Recht der Universitäten sowie der künstlerischen und Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. − Heymann. Berlin u.a., 2004. – 799 S.

413. Thieme W. Gründung des Arbeitskreises für Hochschuldidaktik. S. 146–149. In: didactica, 1 (1967). – Berlin, 1967. – 216 S.

414. Thommen. J. P. & Peterhoff, S. (2005). Instrumente der Persönlichkeitsentwicklung. S. 315–334. In S. Spoun & W. Wunderlich (Hrsg.), Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universitä heute. – Frankfurt: Campus, 2005. – 464 S.

415. Titze H. Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. – Van den Hoeck und Ruprecht, Göttingen, 1990. − 512 S.

416. Titze H. Die zyklische Überproduktion von Akademikern im 19. und 20. In: Geschichte und Gesellschaft Jahrgang. 10/1984, Heft 1. –. http://www.v-r.de/de/magazine-92-92/geschichte_und_gesellschaft-500007/ − 349 S.

417. Titze H. Hochschulen. In: Dieter Langewiesche /Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. Band V: 1918–1945. − C. H. Beck Verlag. München, 1989. − 471 S.

418. Titze H. Hochschulen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5. – München, 1989. – 643 S.

419. Trigwell K., Prosser M., Waterhouse F. p. 57–70. Relations between teachers'approaches to teaching and student's approaches to learning. In: Higher Education, (1999) 37. – Taylor & Francis Group, 1999. − 269 p.

420. Tröger J. (Hrsg.): Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich. − Campus Verlag GmbH, Frankfurt 1984. − 445 S.

421. Ungern-Sternberg, J. von. Der Aufruf „An die Kulturwelt". Das Manifest der 93 und die Anfänge der Kriegspropaganda im Ersten Weltkrieg. – Stuttgart, 1996. – 247 S.

422. Universitätsarchiv Greifswald (UA). Nachlass Ernst Bernheim (1850-1942), Nr. 1–78

423. Universitätsarchiv Greifswald (UA). Nachlass Hans Schmidkunz (1863-1934), Nr. 1–48, Bestandsstücke E, F, P

424. Universitätsarchiv Greifswald (UA). Bestand Philosophische Fakultät, Sitzungsprotokolle 1920, Nr. 358

425. Verband Deutscher Studentenschaften (VDS) (Hrsg.): Studenten und die neue Universität. Gutachten einer Kommission des VDS zur Neugründung der wissen-schaftlichen Hochschulen. – Bonn, 1962. – 36 S.

426. Verband für Hochschulpädagogik (Hrsg.): Mitteilungen für Hochschulpädagogik. 1898–1910. − Eigenverlag des Verbandes. − Sic et Non. [www.sicetnon.org]

427. Viertes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes. Vom 20. August 1998. Bundesgesetzblatt Jahrgang 1998 Teil I Nr. 54, ausgegeben zu Bonn am 24. August 1998. http://217.160.60.235/BGBL/bgbl1f/b198054f.pdf (02.03.05).

428. Vertrag von Amsterdam zur Änderung des Vertrags über die Gründung der Europäischen Union, der Verträge zur Gründung der Europäischen Gemeinschaften sowie einiger damit zusammenhändender Rechtsakte. Amtsblatt Nr. C 340vom 10. November 1997, (BGBl. II vom 6. April 1999). http://europa.eu. int/eur-lex/lex/de/treaties/dat/11997D/htm/11997D.html 02.12.2005. − 265 S.

429. Viebahn P. Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. – Universitätsverlag Webler. Bielefeld, 2008. – 296 S.

430. Vierhaus R. Bildung. In: Brunner, Otto / Werner Conze / Reinhart Koselleck (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Band 1. − Stuttgart, 1972. – 722 p.

431. Vogel B. Public Private Partnership: Einführung in das Thema. S. 3–10. In: HIS Hochschul-Informations-System (Hg.): Public Private Partnership. Kooperationen zwischenWissenschaft und Wirtschaft. HIS-Kurzinformation B 4/2002. Hannover. http://www.his.de. /Service/Publikationen/Presse/pdf/Kib/ kib200204.pdf . − 317 S.

432. Vogt A. Vom Hintereingang zum Hauptportal? Lise Meitner und ihre Kolleginnen an der Berliner Universität und in der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft. − Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2007. – 542 S.

433. Wagemann, C.-H. Humboldt oder Leussink. − Leuchtturm-Verlag. Alsbach, 1987. – 186 S.

434. Wagner P. Forschungsförderung auf Basis eines nationalistischen Konsenses. Die deutsche Forschungsgemeinschaft am Ende der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus. In: M. Grüttner, R. Hachtmann, K. H. Jarausch u. a.

(Hrsg.): Gebrochene Wissenschaftskulturen. Universität und Politik im 20. Jahrhundert. – Van den Hoeck & Ruprecht. Göttingen, 2010. − 384 S..

435. Weber M. (1922) (Auflage 3, 2005). Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. – Zweitausendeins, 2005. -1138 S. 436. Webler W.-D., Wildt J. (Hrsg.). Wissenschaft – Studium – Beruf. Zu den Bedingungs-, Analyse- und Handlungsebenen der Ausbildungsforschung und Studienreform (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 52). – dghd. Hamburg, 1980. – 320 S.

437. Webler W.-D., Wild J. Hochschuldidaktik. In: Dahm G. u.a. (Hg): Wörterbuch der Weiterbildung. − München, 1980. – 448 S.

438. Webler W.-D., Wild J. Die Konzeption einer Hocchschuldidaktik als Ausbildungsforschung und wissenschaftlich fundierten Studienreform. In: Webler W.-D., Wild J.(Hg): Wissenschaft-Studium- Beruf. Blickpunkt Hochschuldidaktik 52. – dghd, Hamburg, 1979. – 312 S.

439. Weinert F. Concept of Competence: A conceptual clearification. In: Rychen, Dominque S., Salganik, Laura H. (Hrsg.): Definition, defining and selecting key competences. − Gottingen, Hogrefe & Huber Publishers. Seattle u. a., 2001. – 14 p.

440. Welbers U., Gaus O. (Hrsg.): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 116). – dghd. Bielefeld, 2005. – 323 S.

441. Weikart D. P., Schweinhart L. J. High/Scope Perry Prteschool Program. In: G. W. Albee & T. P. Gullotta (Hrsg.), Primary prevention works (S. 146–168). – London: Sage Publications, 1997. – 462 p.

442. Weisweiler, S., Peter, T., Peus, C. & Frey, D. (2011). Personalentwicklung für Wissenschaftler/innen - Professionalisierung von Selbst-, Führungs- und Lehrkompetenzen. S. 325–340. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6 (1). https://www.zfhe. at/index.php/zfhe. – S. 102 S.

443. Welter P. Besonnen, in: F.A.Z., 30.1.2010, S. 10. www.faz.net. /redaktion/patrick-welter-11104449.html

444. Wende E. C. H. Becker. Mensch und Politiker. – Stuttgart, 1959. – 367 S.

445. Weniger E. Didaktik als Bildungslehre. Teil 1. Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. − Beltz; Auflage: 6./8. Aufl.Weinheim, 1965. – 100 S.

446. Wettmann A. Heimatfront Universität. Preußische Hochschulpolitik und die Universität Marburg im Ersten Weltkrieg. − SH-Verlag; Auflage: 1. Aufl. (1. Juni 2000) Köln, 2000. – 515 S.

447. Whitchurch C. Beyond Administration and Management: Changing Professional Identities in UK Higher Education. In: Barnett, Ronald; di Napoli, Roberto (Hrsg.): Changing Identities in Higher Education: Voicing Perspectives. – Taylor & Francis Group, Andover. Abingdon, 2008. – 226 p.

448. Wildt B. Professionalität und Leistung in der hochschuldidaktischen Beratung. S. 57–67. In: Wildt, Johannes; Szczyrba, Birgit; Wildt, Beatrix (Hrsg): Consulting –coaching – Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschul-didaktischer Beratung (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 117). – dghd. Bielefeld, 2006. – 342 S.

449. Wildt B., Wildt J. Lernprozessintegriertes Prüfen im „Constructive Alignment“ – Auf dem Wege zur Entwicklung der Qualität von Lehre und Studium. In: von Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. – Raabe. Stuttgart, 2011. – 600 S.

450. Wildt J. Anschlussfähigkeit und professionelle Identität der Hochschuldidaktik – ein Blick zurück nach vorn auf dem Weg vom Lehren zum Lernen in der Hochschulbildung. S. 187–200. In: Reiber, Karin; Richter, Regine (Hrsg.): Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. – Bern, 2007a. − 358 S.

451. Wildt J. Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. In: B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre (Griffmarke A.1.1). − Berlin: Raabe, 2002. − 600 S.

452. Wildt J. Die Gefahr des hochschulpädagogischen Reduktionismus in der Hochschuldidaktik. S. 95–100. In: Branahl, Udo (Hrsg.): Didaktik für

Hochschullehrer (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 65). – dghd. Hamburg, 1981. – 307 S.

453. Wildt J. Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. S. 27–57. In: Heiner, Matthias [Hrsg.]; Wildt, Johannes [Hrsg.]: Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung. – Bielefeld.Bertelsmann, 2013. −123 S.

454. Wildt J. Fachübergreifende und oder fachbezogene Hochschuldidaktik – (K)eine Alternative. S. 15–28. In: Pöppinghege, Rainer (Hrsg.): Geschichte lehren an derHochschule. – Schwalbach, 2007b. − 213 S

455. Wildt J. Hochschuldidaktik als Grenzgängerei. S. 63–73. In: Eger, Marion; Gondani, Bahereh; Kröger, Robin (Hrsg.): Verantwortungsvolle Hochschuldidaktik. – Münster, 2011a. − 269 S.

456. Wildt J. Lehre – Studium: Reflexion über eine Differenz. S. 179–198. In: W.-D. Webler/H.-U. Otto (Hrsg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule. (Blickpunkt Hochschuldidaktik Nr. 90). − Deutscher Studienverlag. Weinheim, 1991. – 299 S.

457. Wildt J. Modularisierung, Zertifizierung und Akkreditierung hochschuldidaktischer Weiterbildung in Deutschland. S. 79–84. In: Hochschule und Weiterbildung, 2. – DGWF, 2005b. – 101 S.

458. Wild J. Studiengangsentwicklung und Studiengangsmodelle. S. 307 f. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10. – dghd. Stuttgart, 1983. – 400 S.

459. Wildt J. The Shift from Teaching to Learning – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Fraktion Bündnis 90/Die GRÜNEN im Landtag NRW (Hrsg.): Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Düsseldorf 2003. http://www.u.-astra.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wande l.pdf (01.06.2012)

460. Wildt J. The Shift from Teaching to Learning – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. S. 168–178. In: Ehlert, Holger; Welbers, Ulrich (Hrsg.): Qualitätssicherung und Studienreform. − Grupello Verlag. Düsseldorf 2004. − 425 S.

461. Wildt J. Wechselnde Konstellationen – Hochschuldidaktik im Kontext von Hochschulforschung und Hochschulentwicklung. S. 137–146. In: Craanen, Michael; Huber, Ludwig (Hrsg.): Notwendige Verbindungen. zur Verankerung von Hochschul-didaktik in der Hochschulforschung. – dghd. Bielefeld 2005a. − 338 S.

462. Wildt J. Weiterbildung für Moderator/inn/en hochschuldidaktischer Weiterbildung. S. 126–142. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole; Ladwig, Annette; Stahr, Ingeborg (Hrsg.): Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule. − Opladen; Farmington Hills 2011b. − 268 S.

463. Wildt J., Encke B., Blümcke K. Professionalisierung der Hochschuldidaktik – Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 112). – Bielefeld, 2003. – 296 S.

464. Wildt J., Jahnke I. Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik – voneinander lernen. In: Schwerpunktheft der Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE) Teil I, 5 (2010 a) 2, S. 1–6.; Teil II, 5 (2010 b) 3, S. 1–16. − https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/print. − 316 S.

465. Wildt J., Jahnke I. Konjunkturen und Strukturen hochschuldidaktischer Hochschulforschung – ein Rahmenmodell. S. 4–7. In: journal hochschuldidaktik, 21 (2010) 1. − http: //www. hdz. tu- dortmund.de. pdf. −72 S.

466. Wildt J., Szczyrba B., Wildt B. (Hrsg.): Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik). – Bielefeld, 2006. – 301 S.

467. Windhoff-Héritier A. (1987): Policy-Analyse. Eine Einführung, − Verlag: Frankfurt/Main; New York, Campus-Verl., Frankfurt a.M., 1987. − 187 S.

468. Winteler A., Förster P. Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. S. 102–109. In: Das Hochschulwesen, 55 (2007) 4. − UniversitätsVerlagWebler, 2007. – 200 S.

469. Wissenschaftsrat 1960. Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen. Teil I: Wissenschaftliche Hochschulen. − Mohr. Tübingen, 1960. − 97 S.

470. Wissenschaftsrat 1966: Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. – Wissenschaftsrat. 1966. https://katalog.ub.uni-heidelberg.de. /cgi-bin/titel.cgi?katkey=1334545. – 75 S.

471. Wissenschaftsrat 1970: Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. Band 1: Empfehlungen. Band 2: Anlagen. Band 3: Statistische Unterlagen. − Bonn: Bundesdruckerei, 1970. https://www.keine-bildung-ohne-medien.de. /wp-content/uploads/2018/02/A-Drs_17_24_050_-_PG_Bildung_und_Forschung_Zwischenbericht.pdf. – 110 S.

472. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem. – Köln, 1985. https://www.zvab.com. /Empfehlungen-Wettbewerb-deutschen-Hochschulsystem-Wissenschaftsrat K%C3%B6ln/10954613842/buch. − 97 S.

473. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Drucksache 8639/08. – Berlin, 2008. https://www.wissenschaftsrat.de. /download/archiv/8639-08.pdf. − 115 S.

474. Wissenschaftsrat (2012): Wissenschaftsrat empfiehlt Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems, Pressemitteilung vom 29.5.2012, URL http://www.wissenschaftsrat.de. /download/archiv/2259-12.pdf (29.5.2012).

475. Wittrock B. The modern university: the three transformations. American and Europenean universities since 1800. − Edited by Sheldon Rothblatt. University of California. Cambridge University Press, 1993. – 363p.

476. WRK (Westdeutsche Rektorenkonferenz) 1964: Schwarze Hefte. Empfehlungen, Entschließungen und Nachrichten vom Präsidenten mitgeteilt, Stücke 10-266. − Bonn-Bad Godesberg.1964. – 210 S.

477. WRK (Westdeutsche Rektorenkonferenz) 1967: Zur Neuordnung des Studiumsan den Wissenschaftlichen Hochschulen. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates vom 14. Mai 1966 (Teil A und B). Die Stellungnahmen der Wissenschaftlichen Hochschulen – soweit bis zum 14. Mai 1967 der WRK bekannt. − Bonn-Bad Godesberg, 1964. – 198 S.

478. Zaninelli S. Sechs-Stufen-Modell eines interkulturellen „integrativen Trainings“. S. 1–27. In: Deutscher Wirtschaftsdienst (Hg.): Handbuch für Personalentwicklung und Training. – Deutscher Wirtschaftsdienst Köln, 1995. http://www.culture-contact.com. /resources/6_stufen_modell.pdf. –30 S.

479. Zellweger Moser F., Bachmann G. (Hrsg): Zwischen Administration und Akademie – Neue Rollen in der Hochschule. S.1−8. Schwerpunktheft der zfhd, 5 (2010) 4.http:// www.zfhe. at/index.php /zfhe /article/view/28. –250 S.

480. Ziegele F. Was leisten Hochschulräte? Erste Erfahrungswerte in Osnabrück diskutiert. In: Wissenschaftsmanagement 2/2004, S. 6–7. http://www.wissenschaftsmanagement.de/management/jahrgang-2004?page=6

−dghg. Bielefeld, 2012. – 239 S.

481. Zifreund W. (Hrsg.). Training des Lehrverhaltens und der Interaktionsanalyse. −Weinheim; Basel, 1976. – 360 S.

Наукове видання

ЧЕРКАШИН Сергій Володимирович

РОЗВИТОК ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НІМЕЧЧИНИ: ІСТОРИЧНИЙ ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

Монографія

Науковий редактор
В.М. Гриньова,
доктор педагогічних наук, професор.

Формат 60х84 1/16. Папір офсет. Друк цифровий
Ум.друк. арк. 30,7. Тираж 300 прим. Зам.15-05.

Видавництво та друк
ФОП Іванченко І.С.
пр. Тракторобудівників,89-а/62, м. Харків, 61135
тел.: +38 (050/093) 40-243-50.
Свідоцтво про внесення суб`єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників та розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 4388 від 15.08.2012 р.
www.monograf.com.ua

ISBN 978-617-7675-01-2

РОЗВИТОК ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НІМЕЧЧИНИ: ІСТОРИЧНИЙ ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

С. В. ЧЕРКАШИН