

## Частина V

# ЗАРУБІЖНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД

УДК 371.212

О. Б. Коцюбинський

### РЕФОРМАТОРСЬКА ПЕДАГОГІКА НІМЕЧЧИНИ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН ПОЧАТКУ ХХ СТ.

*Охарактеризовано реформаторську педагогіку Німеччини першої третини ХХ століття як історико-педагогічне явище. Проаналізовані соціокультурні та політико-економічні передумови виникнення та розвитку реформаторської педагогіки у Німеччині наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття. Розглянуто особливості організації навчального процесу та виділено його відмінності у порівнянні з традиційною школою Німеччини досліджуваного періоду. Запропоновано типові для реформаторської педагогіки засади, які варто використати у реформуванні вітчизняної системи освіти.*

**Ключові слова:** реформаторська педагогіка Німеччини; реформування шкільної освіти.

**Вступ.** Стрімкий розвиток сьогодення вимагає перегляду змісту вітчизняної освіти, вироблення нової стратегії навчання, виховання та вдосконалення особистості, яка могла б не просто сприймати і засвоювати знання, а володіла б достатнім рівнем уміння аналізу ситуації, пошуку шляхів вирішення проблеми; особистості, яка, зрештою, здатна пристосовувати навколишнє середовище до своїх потреб і вміє орієнтуватись у законах існування сучасного суспільства. Для вирішення цих завдань корисним стає досвід минулих поколінь не лише нашої, а й зарубіжних країн. Не винятком є Німеччина, на початку ХХ століття ця держава пережила справжню педагогічну революцію, яка ознаменувалась виникненням нового педагогічно напрямку – реформаторської педагогіки. Сутність навчально-виховного процесу на засадах реформаторської педагогіки у німецьких школах на початку ХХ ст. викликають інтерес і сьогодні, оскільки сього дні в Україна маємо схожі потреби реформування вітчизняної шкільної освіти.

**Метою статті** є вивчення змісту освіти у школах Німеччини на засадах реформаторської педагогіки, аналіз методів навчання і виховання; виокремлення педагогічних ідей, які можна застосувати в умовах реформування вітчизняної системи освіти.

**Виникнення та розвиток реформаторської педагогіки Німеччини першої третини ХХ століття.** На початку ХХ століття в педагогіці середньої школи Німеччини назріла глибока криза, зумовлена насамперед схоластичними методами навчання, яке було відірване від життя. Бурхливий розвиток економіки, науки, техніки вимагали від учнів конкретних, ґрунтовних і прикладних знань. Ця обставина спричинила зародження не тільки в Німеччині, а й у всій Європі (Італії, Великобританії, Франції, Іспанії) так званого реформаторського руху, метою

якого було оновлення тогочасної освіти, надання їй більш практичного і гармонійного характеру.

Підґрунтям для виникнення реформаторського руху були істотні зміни в соціально-економічному житті країн Західної Європи, які відбулися в кінці ХІХ – на початку ХХ століття. У цей період промисловість визначає динаміку розвитку економіки, відбувається інтенсивний розвиток виробництва, з'являються нові технології з автоматизацією праці, що суттєво підвищує її продуктивність. Прискорення урбанізації суспільства (у розвинених країнах Європи робітничий клас становив більш ніж 30% населення; в Англії, Бельгії, Голландії – понад 50%) підвищило попит на кваліфіковані кадри і цей процес виявляв стійку тенденцію до збільшення. Міста, що швидко зростали, ставали центром не тільки господарсько-го, а й наукового та культурного життя.

Завдяки об'єднанню німецьких держав (1870) Німеччині за темпами розвитку виробництва вдалося випередити країни Європи та США. Наприкінці ХІХ ст. вона перетворилася з аграрно-індустріальної країни на індустріально-аграрну – одну із провідних держав світу.

Побудова єдиної національної держави, нові умови праці в індустріальному суспільстві вимагали підготовки спеціалістів, які б не лише володіли технічними навичками, а й були ініціативними, вміли приймати рішення, швидко адаптувалися до середовища. Традиційна школа з її авторитарним характером викладання, пасивно-репродуктивними методами навчання не задовольняла такі потреби.

Видання у 1872 році канцлером Отто фон Бімарком закону про перехід народної освіти під державний контроль сприяло покращенню ситуації в освітній галузі. Наприкінці ХІХ ст. освіта стала визначальним напрямом в політиці Німеччини.

Прихід до влади у 1888 р. Вільгельма II, який вимагав перебудови школи з метою наближення її до реального життя, також прискорив процес реформування освіти в цій країні.

Кардинальні зміни в соціально-економічному житті суспільства, руйнування патріархально-селянського устрою, розуміння величезних можливостей індустріального виробництва і, водночас, переоцінка місця людини у виробництві спричинили кризу в ціннісних орієнтирах розвитку суспільства. Сприймання людини як господаря природи, яке було характерним для XIX ст., змінилося на внутрішнє відчуття безвиході розвитку людської цивілізації.

Пошук якісно нових ціннісних орієнтирів наприкінці XIX ст. зумовив звернення до людини як першооснови суспільства, актуалізацію гуманістичних тенденцій, що існували ще з античних часів.

У цей час створюються лабораторії з розробки нових методів вивчення дитини. Розвиток експериментальної педагогіки (А. Біне, О. Декролі, В. Лай, Н. Мейман, Е. Торндайк), виникнення нових галузей наук (дитяча психологія, дефектологія, виховна педіатрія, виховна психіатрія), інтеграція психологічних, педагогічних та медичних знань допомогли, на думку дослідників, відійти від догматичності педагогіки, надали їй нового, гуманістичного змісту (Токарева Т. С., 2002).

Таким чином, утвердження в педагогіці кінця XIX – початку XX ст. гуманістичної, антропоцентричної моделі освіти зумовлене комплексом об'єктивних та суб'єктивних чинників розвитку суспільства. Саме гуманізація стає визначальним напрямком реформування педагогічної науки протягом XX ст.

Реформаторські педагогічні течії на початку свого становлення були різносторонніми за метою і результатами свого існування. Однак, попри строкатість течій, педагоги-реформатори об'єднувались навколо однієї спільної і важливої для всіх проблеми – закостенілості і невідповідності вимогам тогочасного суспільства традиційного шкільного устрою. Головним об'єктом критики став авторитаризм традиційної освіти, оскільки:

- вона не враховує та пригнічує дитяче «Я» (О. Нейл);
- формує учня за власним зразком, не дає йому можливості пізнати себе та меж свого розвитку (Е. Кей);
- дитина росте безвільною, не здатною на власні вчинки, є лише пасивним виконавцем чужої волі, рабом (Я. Корчак);
- школяр втрачає здатність до критичного осмислення власних вчинків, легко може стати жертвою тоталітарних режимів (С. Френе) (Образцова Л. В., 2003, с.161).

Особливістю реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX ст. була єдність теорії і практи-

ки: більшість теоретичних положень перевірялися на практиці або народжувалися з неї. Це призвело до виникнення у країнах Західної Європи великої кількості експериментальних освітніх та виховних закладів, які, незважаючи на певні розбіжності, мали загальну, чітко визначену тенденцію до гуманізації навчально-виховного процесу.

У 1912 р. в Женевському університеті ім. Ж.-Ж. Руссо було створено Міжнародне бюро «нових шкіл» на чолі з А. Фер'єром, метою якого було узагальнення нових досягнень, обмін педагогічним досвідом педагогами-реформаторами. Згодом, після Першої світової війни, була заснована Міжнародна ліга «нового виховання», представники якої сформулювали головні ознаки школи нового типу. Програма-мінімум передбачала розташування школи на лоні природи; поєднання навчання з ручною працею; дитяче самоврядування; реалізацію хоча б 15 із 30 основоположних принципів реформаторської школи, серед яких слід зазначити такі:

- всебічний розвиток особистості, формування здорової людини з розвиненими почуттями і волею;
- вмінням працювати в умовах нової школи;
- створення відповідних умов для навчання і виховання;
- організація школи за типом інтернату;
- спільне навчання хлопчиків та дівчаток;
- індивідуалізація навчання; дослідження як головний метод отримання знань; ручна праця не менше 1,5 години в день;
- фізичне виховання (Баріло О. А., 2004, с. 48).

Розвиток реформаторського руху в Німеччині відбувався паралельно з європейським, хоча мав деякі національні особливості. Особливістю німецького реформаторського руху кінця XIX – початку XX ст. вчені бачать в тому, що він існував у двох напрямках – гуманістичне сприйняття дитини як самоцінності, розвиток дитини заради неї самої (Е. Вебер, Ф. Гансберг, Л. Гурліт, Е. Лінде Б. Отто, Р. Штайнер, Г. Шарельман,) та суто прагматична спрямованість на виконання своєрідного соціального замовлення – соціоорієнтована модель виховання (Г. Кершенштейнер) (Белова С. А., 2003, с. 12). Оскільки представники обох напрямів негативно ставилися до традиційної школи, вимагали термінового реформування системи освіти, тому певний час вони існували поруч.

Прогресивна сутність педагогічних реформ Німеччини полягає в тому, що вони об'єктивно сприяли оновленню школи. Німеччина завжди була колыскою всіх найголовніших педагогічних рухів, що потім перейшли до інших країн; найпродуктивнішою творчою лабораторією, де виникали і випробовувалися новітні шкільні технології. Незважаючи на розбіжності в поглядах на працю та її педагогічне значення, розуміння головних завдань освіти, німецькому реформаторському руху кінця XIX – початку XX ст. притаманні такі системотворчі принципи:

- прагнення наблизити школу до життя учнів;
- перенесення акценту з навчання на виховання;
- опора на активність учнів, розвиток творчої самодіяльності дітей;

впровадження праці (розумової чи фізичної) як засобу розвитку сутнісних сил дитини.

Існує багато точок зору щодо періодизації реформаторського руху. Ми схилиємося до думки сучасних німецьких педагогів Г. Бека та Р. Шліпа, які виділяють два періоди в розвитку реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX ст.:

- I – 1895–1914 рр. – виникнення альтернативного педагогічного руху, орієнтованого на інтереси та потреби дитини (Дж. Дільтей, Е. Кей, Г. Літц, А. Ліхтварк, М.Монтессорі);
- II – 1914–1920-ті рр. – втілення реформаторських ідей в педагогічну практику, методологічне оновлення педагогіки як науки в університетах (Ф. Гансберг Л. Гурліт, Г. Шаррельман,).

Протягом першого періоду педагоги-реформатори Європи намагались визначити основні ціннісні орієнтири, на які мала спрямувати свою діяльність реформаторська педагогіка, і знайти оптимальні шляхи для перебудови тогочасної школи.

Другий період став втіленням ідей першого періоду і на практиці показав переваги реформаторської педагогіки, які виразились у підвищенні ефективності навчання дітей, розширенні їхньої всесторонньої обізнаності. Одним із основних напрямів реформаторської педагогіки другого періоду став рух трудових шкіл, що поєднав практичні потреби суспільства з пошуками найефективніших методів навчання. Як зазначає російський дослідник С. Левітін, на початку XX ст. трудовий принцип виховання і трудова школа були центральними пунктами, навколо яких згуртувалася вся ідейна боротьба передових учителів Європи за нову школу й нові методи виховання (Токарева Т. С., 2002).

Засновником трудової школи традиційно вважають Г. Кершенштейнера (1854–1932). Його ім'я стало синонімом і гаслом цієї течії. Всесвітньому поширенню ідей відомого педагога сприяло впровадження освітніх реформ, адекватних актуальним запитам індустріального суспільства. На його думку, у зв'язку із ускладненням державної організації суспільство має взяти під власний контроль проблеми навчання і виховання молоді. Головною метою школи, вважав Г. Кершенштейнер, повинно бути виховання гідного громадянина, а ідеальною метою державного виховання – таке вдосконалення громадянських почуттів і навичок, щоб державні засоби примусу щодо дотримання встановлених соціальних норм були зайвими. Поєднання інтересів держави та людини може бути досягнуто шляхом реорганізації системи освіти на нових методологічних принципах. Школа має розвивати природні здібності кожного індивіда до тих пір, поки його можна буде поставити на служіння суспільству.

Отже, головним завданням школи було пробудження творчих сил народу, розвиток його талантів для того, щоб держава могла використовувати їх у власних інтересах. З іншого боку, оскільки державні інтереси потребують не тільки кваліфікованих спеціалістів, але й свідомих громадян, то професійна освіта повинна лише передувати загальнонародській. Пріоритет державних інтересів в концепції Г. Кершенштейнера стає основою його постулату: шлях до ідеальної людини лежить через людину корисну.

Потреба реорганізації освіти спричинила швидке заснування педагогами-реформаторами нових шкіл. На початку XX ст. таких шкіл у європейських країнах нараховувалось, за даними дослідників, 25 (Образцова Л. В., 2003, с. 151). Організатори шкіл поєднували у своїй діяльності досвід античності із сучасним світським вихованням, яке базувалося на диференційованій професійній підготовці. Так за основу були взяті зразки шкіл Сократа, Платона, Арістотеля, Вітторіно да Фельтре, Гуаріно де Верона, Людовіко Вівеса; проекти «школи майбутнього» (Т.Мора «Утопія», Т. Кампанелли «Місто сонця», Ф. Рабле «Гаргантюа і Пантагрюель», М.Монтеня «Досліди»). Таке поєднання минулого і сучасності мало створити ґрунт для виховання людини XX століття.

Наступним напрямком реформаторської педагогіки були так звані сільські школи, які поширились у Великобританії та Німеччині. Основоположником цього руху в Німеччині став Германн Літц (1868–1919). Засновані ним школи розташовувались на лоні природи – у лісі, в горах, подалі від цивілізації. Так в умовах повсякденного навчання та кропіткої праці Г. Літц виховував здорову, діловиту молодь, яка об'єктивно сприймала оточуючий світ.

Організація навчально-виховного процесу в інтернаті Літца в Ільзенбурзі була запозичена з Аббатсхольмської школи (засновник Сесіль Редді, Великобританія). Вчитель з невеликою групою учнів (10–15 чоловік) утворював «сім'ю». День починався зі спільного сніданку, перед яким читали уривки з Біблії чи співали. Після сніданку п'ять годин тривали заняття, між якими були короткі перерви. Після обіду учні працювали в саду, майстернях чи у полі. Фізична праця змінювалася заняттями музикою. Літц писав: «Так і проходив день серед духовної і фізичної діяльності, які змінювали одна одну» (Образцова Л. В., 2003, с. 228). Після вечери учні збирались у капличці, яка, на думку педагога, відігравала особливу роль у процесі виховання, де співали духовні пісні. Пізніше церковні співи змінювались бесідами біля річки чи, в погану погоду, – всередині школи. Так, поєднуючи розумову працю з фізичною, Літц виховував гармонійну особистість. Педагог вбачав можливість виховання ідеальної особистості на засадах національного виховання, яке зводилось до таких завдань:

- вироблення національного світогляду і дієздатності на користь рідного народу;

- вироблення соціального світогляду і дієздатності на користь суспільства;
- вироблення моральних оцінок життя і світу;
- вироблення релігійного світогляду і релігійного світобачення (Образцова Л. В., 2003, с. 242).

Основними предметами, які викладались у школах Літца, були природознавство, історія, релігія, заняття з політики. На уроках історії педагог-реформатор звертав увагу не лише на дати, а на «те загальнолюдське, моральне, яке навчило б учнів як слід чинити» (Образцова Л. В., 2003, с. 208). Він свідомо розташовував свої школи подалі від міст, щоб відгородити учнів від негативного впливу цивілізації. Результатом його виховного процесу мала стати нова людина, «яка знає Шекспіра, Гете, Мольєра, володіє сокирою, столярним інструментом, кулаком, любить футбол і прогулянки, веде здоровий, сільський спосіб життя, який утримує її від аморальних спокус» (Образцова Л. В., 2003, с. 165).

За зразком школи Літца один з його вчителів Вінекен створив свою шкільну общину – Вікерсдорф. Розпорядок дня і зміст навчання були схожими із навчальними закладами Літца – поєднання фізичного виховання з розумовим розвитком на ґрунті моральних бесід, читання і слухання музики. Велика роль у вихованні учнів відводилася мистецтву. Воно розглядалося молоддю не як проста розвага, а як життєва потреба, реалізація своїх прагнень до прекрасного, чистого, ідеального. Оскільки Вінекен вважав, що розбудити інтерес до мистецтва в учнів можуть тільки талановиті люди, у Вікерсдорфі працювало багато видатних митців. Так, малювання викладав відомий в Німеччині художник Фріц Гафнер; теорію музики і гру на музичних інструментах – композитор Август Хальм – один із засновників молодіжного руху; художнім читанням і музично-педагогічними постановками керував Мартін Люзерке – автор книг з естетичного і морального виховання, засновник нового театрального сценічного стилю «Ляйеншпіль», дитячий письменник і казкар.

За прикладом Літца і Вінекена інші педагоги-реформатори (Ф. Гансберг, Г. Гаудіг, Л. Гурліт, Г. Шаррельман, П. Гехеб, Р. Штайнер) почали засновувати

свої школи, у яких реалізовували ідеї виховання вільної особистості. Рівень викладання у цих школах вважався досить високим, оскільки керівники шкіл запрошували на роботу досвідчених педагогів. Заснувавши «союз сільських шкіл», вони домоглися від влади визнання своїх закладів як офіційних і після закінчення цих шкіл випускники мали право вступати до університетів.

**Висновки.** Таким чином, створивши на початку ХХ ст. альтернативу тогочасній догматичній школі, німецькі педагоги-реформатори зуміли закласти основу для освіти і виховання особистості нової генерації, яка б орієнтувалась у сучасному суспільстві, була високо ерудованою, фізично розвиненою, мала різнобічні трудові навички, володіла мистецьким смаком. Це вдалося зробити завдяки перегляду підходів до виховання і навчання учнів, а саме:

- учень почав сприйматись як основна дійова особа навчального процесу, його сутність;
- вчитель із керівника навчальним процесом перетворився на його організатора;
- педагог став для своїх вихованців другом, старшим наставником.

Новий підхід до місця учня і вчителя в навчальному процесі дав можливість виявити в ранньому віці схильності дітей до того чи іншого заняття і розвивати їх. Робота з учнями за інтересами дала змогу інтенсифікувати навчально-виховний процес та сприяла більш глибокому і ґрунтовному вивченню матеріалу за спеціальністю. Навчання у нових школах проводилось тепер на засадах реформаторської педагогіки у формі сімейного життя. Вчитель-вихователь об'єднував навколо себе клас в кількості 10-15 учнів, з якими педагог проводив як навчальний, так і поза навчальний час. Поглиблення зв'язку середньої школи із вимогами майбутніх роботодавців для школярів – заводів і фабрик, значно підвищило ефективність підготовки фахівців і сприяло свідомому вибору учнями професії ще на шкільній лаві. У цьому плані німецький досвід здається нам можливим для використання у процесі реформування вітчизняної системи освіти.

### Література

1. **Амонашвили Ш. А.** Размышления о гуманной педагогике. – М.: Изда-тельский дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. **Барило О. А.** Ідеї вільного виховання в реформаторській педагогіці кінця ХІХ – першої третини ХХ ст.: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К., 2004. – 20 с.
3. **Белова С. А.** Проблема гуманізації шкільного навчання у спадщині Бременської педагогічної школи на початку ХХ століття: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2003. – 22 с.
4. **Бондаренко Т.** Проблеми підготовки дітей до школи в історії зарубіжної і вітчизняної педагогічної думки // Рідна школа. – 2003. – №9. – С. 70–73
5. **Духавнева А. В.** История зарубежной педагогики и философии образова- ния.– Ростов на Дону: Феникс, 2004.– 480 с.
6. **Кей Э.** Век ребенка. – М.: Изд. т-ва И.Д.Сытина, 1910. - 261 с.

7. **Образцова Л. В.** Гуманистическая педагогика Германии конца XIX – начала XX вв., 1870 – 1933 гг.: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 2003. – 446 с.

8. **Перетятко О. В.** Ідеї реформаторської педагогіки в діяльності приватних початкових і середніх шкі Харківської губернії (1890-1917): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2001. – 17 с.

9. **Токарева Т. С.** Педагогічна діяльність та педагогічна спадщина Георга Кершенштейнера (1854–1932): Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Кіровоград, 2002. – 367 с.

### References

1. **Amonashvil, i Sh. A.** (1995). Reflections on humane pedagogy. Moscow: Publishing house (in Russian).

2. **Barylo, O. A.** (2004). The ideas of free education in reformatory pedagogy in the late XIX – the first third of the twentieth century. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv: Kyiv national pedagogical Dragomanov university (in Ukrainian).

3. **Bielowa, S. A.** (2003). Problem humanization of schooling in the heritage of Bremen pedagogical school in the early twentieth century. Extended abstract of candidate's thesis. Kharkiv: Kharkiv national pedagogical Skovoroda university (in Ukrainian).

4. **Bondarenko, T.** (2003). Problems preparation children for school in the history of foreign and domestic educational thought. *Ridna shkola*, 9, 70–73 (in Ukrainian).

5. **Dukhazhneva, A. W.** (2004). History of foreign pedagogy and philosophy of education. Rostov na Donu: Fenix (in Russian).

6. **Key, E.** (1910). The century of the child. M.: Publishing house of Sytin (in Russian).

7. **Obrazcova, L. W.** (2003). Humanistic pedagogy of Germany in late XIX – early XX centuries, in 1870-1933 years. Doctor thesis. Moscow (in Ukrainian).

8. **Peretiakko, O. W.** (2011). Ideas of reformatory pedagogy in activities of private primary and secondary schools of Kharkiv (1890-1917). Extended abstract of candidate's thesis. Kharkiv: Kharkiv national pedagogical Skovoroda university (in Ukrainian).

9. **Tokariewa, T. S.** (2012). Pedagogical activities and pedagogical heritage of Georg Kerschensteiner (1854-1932). Extended abstract of candidate's thesis. Kirovograd (in Ukrainian).

**О. Б. Коцюбинский**

### РЕФОРМАТОРСКАЯ ПЕДАГОГИКА ГЕРМАНИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН НАЧАЛА XX ВЕКА

*Охарактеризована реформаторская педагогика Германии первой трети XX века как историко-педагогическое явление. Проанализированы социокультурные и политико-экономические предпосылки возникновения и развития реформаторской педагогики в Германии в конце XIX – в начале XX века. Рассмотрены особенности организации учебного процесса, выделенного различия в сравнении с традиционной школой Германии исследуемого периода. Предложены типичные для реформаторской педагогики принципы, которые стоит использовать в реформировании отечественной системы образования.*

**Ключевые слова:** реформаторская педагогика Германии; реформирование школьного образования.

**O. Kotsiubynskyj**

### REFORMATIVE PEDAGOGY OF GERMANY AS PEDAGOGICAL PHENOMENON OF EARLY XX CENTURY

*The article described reformatory pedagogy of Germany in the first third of the twentieth century as a historical and pedagogical phenomenon. Analyzed the main reasons for its emergence and further development. The features of the educational process and highlighted his differences compared with the traditional German school study period. A typical reformatory pedagogic principles that should be used in reforming the national education system.*

*Established that Reformed pedagogy emerged in the late nineteenth century on the basis of social discontent traditional schools of Germany and its authoritarianism. In contrast to the old school system teaching the new direction proposed the creation of new school facilities, which were positioned away from the cities. Their focus was on developing a new type of German citizen – the personality which, in addition to high intellectual development, ready-to-life and has gained in school his first profession.*

*One of the main features of the reform pedagogy Germany has been the change in emphasis in the educational process from teacher to student. Now work the school was built based on the needs, abilities and interests of the pupil. Students live with teachers major «families» in homes, self organizing your life, helping to keep school facilities.*

*Among the ideas of reform pedagogy that can be used in the reform of the national education system is a major change of attitude towards the student – giving him the right to choose subjects for study and choose their future career. Meaningful schooling real practical content in the form of classes on ethics of family life, minor household*

repairs, financial literacy, etc. Ukrainian education provides practical content and significantly improve the situation of the employment of young specialists.

**Keywords:** *reformatory pedagogy of Germany; reform of school education.*

#### Рецензенти

Кодлюк Я. П. – д. пед. н., проф.,

Чепіль М. М. – д. пед. н., проф.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2014

УДК 378.4 (492)

Л. І. Заяць

## ІНТЕГРАЦІЯ УНІВЕРСИТЕТІВ НІДЕРЛАНДІВ У МІЖНАРОДНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ

*Присвячено процесу інтеграції вищої освіти Нідерландів у міжнародне освітнє середовище, зокрема університетів цієї країни. На основі аналізу нормативних документів Міністерства освіти, культури та науки Нідерландів, а також статистичних даних голландських наукових організацій автор окреслює ключові етапи інтеграції вищої освіти Нідерландів у європейський освітній простір, а також характеризує особливості забезпечення академічної мобільності та запровадження спільних програм навчання та присвоєння спільних дипломів, що є важливим етапом на шляху до впровадження стратегії Болонських реформ.*

**Ключові слова:** *академічна мобільність; європейський простір вищої освіти (ЄПВО); Нідерландська організація міжнародного співробітництва у галузі вищої освіти (Nuffic); спільні програми навчання; університетська освіта Нідерландів.*

**Вступ.** У сучасному суспільстві освіта і знання стають транскордонним та транснаціональним явищем. Формування єдиного світового освітнього простору відбувається через зближення підходів різних країн до організації освіти, а також через визнання документів про освіту інших країн. Загальноєвропейський простір вищої освіти (ЕНЕА) й загальноєвропейський дослідницький простір (ERA) утворюють сучасне європейське суспільство знань. Спільний європейський освітній простір, з одного боку, сприяє зростанню мобільності студентів та професорсько-викладацького складу, а з іншого – академічна мобільність є необхідною умовою і рушійною силою процесу формування спільного освітнього простору.

У сучасних умовах розвиток академічної мобільності є каталізатором прискорення інтеграції України до Європейського освітнього простору, вдосконалення освітніх технологій, виходу української освіти на світовий рівень за показниками якості, інноваційного розвитку університетської науки. Тому, перед українською вищою освітою постає низка завдань, які продиктовані імперативами інтеграції вищої освіти України до Європейського освітнього простору. Досвід Нідерландів у цьому сенсі може бути надзвичайно корисним для України, адже вищим навчальним закладам цієї країни вдалося досягти досить істотних результатів виконанні аналогічних завдань.

**Метою статті** є розкриття особливостей процесу інтеграції вищої освіти Нідерландів у міжнародне освітнє середовище, а також характеристи-

ка особливостей забезпечення студентської та викладацької мобільності, запровадження спільних програм навчання та присвоєння спільних дипломів у нідерландських університетах.

**Особливості процесу інтеграції вищої освіти Нідерландів у міжнародне освітнє середовище.** Міжнародна інтеграція, інтернаціоналізація освіти стають одним з найважливіших факторів ефективної діяльності університетів. Провідні університети світу активно включаються в міжнародне освітнє середовище через програми академічних обмінів (навчання, наукові дослідження, стажування), в рамках освітніх проектів і через створення спільних навчальних планів відповідно до змісту європейських і світових рамкових стандартів, міжнародних літніх шкіл (професійна та мовна підготовка). Це створює принципово нові умови для діяльності університетів і вимагає від них активної модернізації.

За Болонськими домовленостями планується, що до 2020 року 20% студентів кожної європейської країни у процесі отримання вищої освіти мають певний період навчатися за кордоном (3-6 місяців). У Нідерландах вже у 2011 році 17% студентів здійснювали навчання (переважно протягом одного семестру) за кордоном (Quality in diversity, 2011, с. 26). Водночас варто звернути увагу на надзвичайну популярність голландських університетів серед іноземних студентів. У 2011 році серед випускників ВНЗ Нідерландів – 10% становили іноземці (С. Ching Meza, 2012, с. 26).

Такі результати є наслідком продуманої політики держави у галузі вищої освіти, в якій питанню