

формы интернационализации высшего образования в немецкоязычных странах, выявлены ведущие тенденции.

Ключевые слова: высшее образование, интернационализация, глобализация, академическая мобильность, интернационализированные учебные планы и программы.

SUMMARY

O. Ogienko. Tendencies and features of globalization and internationalization of higher education: the experience of the German-speaking countries.

The article reveals the essence of the globalization and internationalization of higher education, explores the background, strategies and forms of internationalization of higher education in the German-speaking countries, identifies its main trends.

Key words: higher education, internationalization, globalization, academic mobility, internationalized curricula and programs.

УДК 371.132:37.09

Н. Г. Осьмук

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

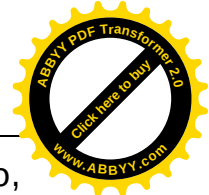
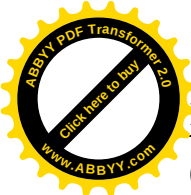
ПРІОРИТЕТНІ ЗАВДАННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЬСТВА В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ XX СТОЛІТТЯ

У статті охарактеризовано процес формування нових вимог до професійної підготовки вчителів у межах розвитку ідей світової реформаторської педагогіки. Зосереджено увагу на визначенні місії вчительської професії і творчих засадах педагогічної діяльності. Доведено єдність прогресивних вимог до педагогічної освіти в зарубіжній і вітчизняній педагогіці.

Ключові слова: педагогічна освіта, професійна підготовка вчителя, професіограма, творча діяльність педагога, ідеї реформаторської педагогіки.

Постановка проблеми. Удосконалення професійної підготовки вчителів в умовах утвердження реалій постінформаційного суспільства детермінується складною сукупністю вимог, що зумовлені динамічними перетвореннями у всіх сферах життя. Особистісно-професійне становлення, самовизначення, готовність до творчої діяльності стають провідними ознаками зрілості сучасного вчителя. В умовах формування нової парадигми професійної освіти значної ваги набуває вивчення методологічних підходів до визначення провідних завдань учительської професії, що існували у вітчизняній і зарубіжній педагогіці в періоди докорінних соціально-економічних трансформацій.

Аналіз актуальних досліджень. Багатоаспектний інтерес до проблеми підготовки вчителя відображений у дослідженнях широкого кола науковців-сучасників розгляданого процесу і сьогодення. Вивченню і розробці теоретичних засад фахової підготовки й перепідготовки вчительства, формуванню його професійної спрямованості присвячені праці В. Арнаутова, А. Володимирського, І. Зеленського, М. Зотіна, І. Зязюна,



О. Лавріненко, І. Лікарчука, В. Майбороди, Я. Мамонтова, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Пуховської, С. Сисоевої, Л. Сігаєвої та ін.

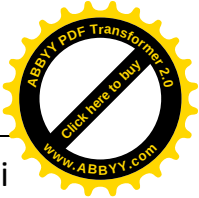
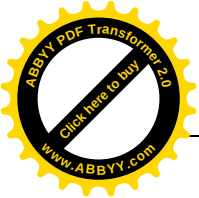
Мета статті – визначити провідні завдання професійної підготовки вчителів в умовах становлення нових методологічних підходів вітчизняної і зарубіжної педагогічної думки першої третини ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. У період становлення основ нового шкільництва за часів радянської українського суспільства формування активного й творчого ставлення до дійсності у всіх її проявах було визначено провідним пріоритетом освіти. Воно перетворилося на одну з найважливіших ознак революційного романтизму, що ставив як невідкладне завдання руйнування дореволюційної школи й побудову навчального закладу нового типу – соціалістичного, де активне перетворення дійсності було б головним завданням і видом діяльності. Зрозуміло, що процес виховання в нових соціальних умовах вимагав відповідно й нових вимог до підготовки педагогічних працівників.

Зарубіжна реформаторська педагогіка як інтегрований системний феномен у цьому аспекті освітнього будівництва слугувала невичерпним джерелом ідей, оскільки однією з її новацій стало *формування нового погляду на сутність учительської професії*.

Представники різних течій наголошували на необхідності *змін у характері взаємовідносин учителів й учнів*, звертали увагу на *потребу вільного прояву вчительської творчості*. Так, Е. Мейман, представник експериментальної педагогіки, обґрунтовував важливість у роботі вчителя знань про психофізичні особливості кожного учня як неодмінної умови кращого взаєморозуміння між учасниками навчального процесу. Засновник педоцентризму Дж. Дьюї вважав, що для вчителя найголовнішим повинно бути вміння бачити, відчувати потреби дитини і допомагати їй перетворювати процес розв'язання пізнавальних проблем у набуття особистого досвіду. Узагальненням уявлень про необхідність творчого прояву особистості вчителя стали ідеї Г. Шаррельмана. Педагог зазначав, що основою навчання і виховання у школі повинна бути творча самодіяльність учителя й учня, в основу якої покладений їх особистий досвід. Найголовнішою умовою справляння вчителем впливу на розвиток творчих сил дитини Г. Шаррельман уважав утворення між ними «духовної спільності», заснованої на взаємодовірі й розумінні.

Свідченням існування «духовної спільності» між представниками світової реформаторської педагогіки і провідними українськими освітніми діячами досліджуваного періоду стала «спорідненість» їх поглядів на роль учителя в суспільстві та на особливості його підготовки.



Надзвичайно високо оцінював роль учителя у вихованні особистості Г. Гринько. На його думку, учитель повинен бути творцем, у руках якого знаходяться перспективи фізичного, морального, естетичного, розумового виховання людини. Г. Гринько визначав призначення педагога перефразованими словами Е. Кей: «У своїх обіймах він тримає майбутнє, і у ніг його грає історія» [5, 10].

У поглядах Я. Ряппо ідеал учителя окреслювався важливими суспільними функціями: «викладача, організатора, інструктора, контролера роботи, учителя-вожака дитячої групи, учителя-громадянина, учителя-майстра, професора-виробничника, провідника культури й громадського діяча найвищої кваліфікації» [12, 9].

Подібне розуміння вчительської професії було задокументовано у програмах факультетів соціального виховання інститутів народної освіти. Зокрема підкреслювалося, що підготовка вчителів повинна орієнтуватися на реалізацію таких завдань, як: 1) ґрунтовне оволодіння теоретичними знаннями, орієнтованими на практичні завдання майбутньої роботи з учнями; 2) вироблення активного, творчого ставлення до своєї праці як провідної характеристики вчительської професії; 3) оволодіння новими формами й активними методами роботи – науковою методою і потрібними технічними навичками [6, 12].

Отже, професія вчителя з точки зору державних потреб вимагала цілого комплексу різних рис та якостей, що визначаються сучасною педагогічною наукою як професіограма. Саме у 20-х роках ХХ ст. в українській педагогіці, як указує О. Лавріненко, було розпочато процес «глибокого вивчення сутності, специфіки та особливостей педагогічної професії» [8, 22].

Зацікавленість проблемою розроблення психологічних основ учительської професії сприяла появі у зарубіжній і вітчизняній педагогіці праць, метою яких було визначення науковим й емпіричним шляхом рис та якостей, необхідних ідеальному вчителю. Цікавим щодо цього видається дослідження психології вчительської професії професора Е. Кагарова, проведене ним у Німеччині. На підставі аналізу значної кількості наукових розвідок, серед яких праці Є. Гілла, Е. Дерінга, Г. Кершенштейнера, Ф. Шнейдера, український дослідник указав на те, що пошук визначення якостей ідеального вчителя ведеться у німецькій педагогіці «історичним, дедуктивним та індуктивним шляхами» [7, 24]. Результатом роботи групи дослідників під керівництвом Ф. Шнейдера стало визначення типів педагогів за провідним спрямуванням діяльності і ставленням до дітей, зокрема: 1) учитель із релігійним спрямуванням; 2) учитель із естетичним спрямуванням; 3) учитель із соціальними інтересами; 4) учитель-теоретик;

5) учитель з «яскраво вираженою економічною структурою» – «утилітарист»; 6) учитель із політичним забарвленням [7, 26].

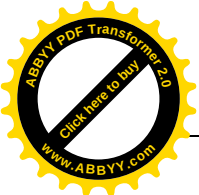
Узагальнюючи результати роботи групи Ф. Шнейдера, український професор звернув особливу увагу на сукупність надзвичайно важливих, на його думку, особистісних рис діяльності вчителя: активність, швидкість психіки, «внутрішня юність і свіжість», здатність проникати в дитячу індивідуальність, педагогічний такт і вміння вести за собою клас, підтримувати у ньому дисципліну, бадьорий настрій, інтерес до знань» [7, 25].

Вивченню провідних рис учителя за поглядами представників реформаторської течії «педагогіка особистості» було присвячено дослідження М. Гармсен. Проаналізувавши уявлення Е. Вебера, Ф. Гансберга, Е. Лінде, Г. Шаррельмана про сутність педагогічної праці та її роль у становленні особистості, дослідниця дійшла висновку про те, що найголовнішою рисою творчого педагога, його провідним «інструментом» повинна бути педагогічна інтуїція [4, 15].

У 20-х – на початку 30-х років ХХ ст. ідеї розвитку вчительської творчості стали предметом наукових пошуків і відомих українських педагогів, психологів, а саме: С. Ананьїна, А. Володимирського, Я. Мамонтова, О. Музиченка, Я. Чепіги та ін.

Багаторічний досвід дослідження вченими педагогічних проблем сприяв формуванню власних методологічних підходів, які увібрали найкращі здобутки вітчизняної педагогічної думки і передовий зарубіжний досвід. Найбільшу прихильність здобули у педагогів ідеї тих реформаторських течій, що обстоювали пріоритетність вільного характеру формування особистості вчителя: індивідуальної педагогіки (Л. Гурлітт), педагогіки особистості (Г. Гаудіг), вільного виховання (Е. Кей), художньо-особистісної течії (Г. Шаррельман), «виховання у мистецтві» (Е. Вебер, А. Ліхтварк) та ін. Звернення до ідей світового реформаторського руху стало джерелом власних пошуків для обґрунтування творчого характеру діяльності вчителя українськими науковцями.

Глибоке осмислення особистісної потреби у творчій діяльності в житті будь-якої людини зробив Я. Чепіга. На думку вченого, єдиний можливий сучасний метод виховання – це творча праця, яка «формує нове уявлення, дає нові зв'язки, вишукує нові форми і здійснює внутрішні уявлення через працю» [14, 212]. Крім того, творча праця дає духовне задоволення, радість, сприяє загальному розвитку, а також «оберігає людину від моральної розпусти й розумової перевтоми, ...допомагає вихованню сильної волі, сильного характеру» [14, 213].

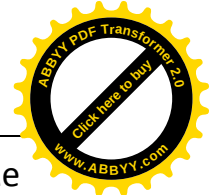
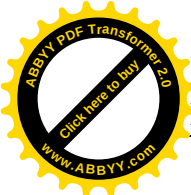


Будучи послідовним прихильником ідей вільного виховання, що передбачали створення розвивального навчального й виховного середовищ, науковець наголошував на визначальній ролі процесу «самостійного перероблення, особистої участі в дослідженні власної творчості». На думку вченого, психологічний механізм, логіка формування особистості, що пізнала радість і задоволення від реалізації своїх творчих зусиль, визначається такими досягненнями, як збудження думки, поява нових досвідних знань, формування нових зв'язків і нових уявлень та їх зв'язок з попереднім. Утворене таким чином «коло» штовхає до нової творчості, і «вихована творча здібність стає потребою всього життя» [14, 212].

Особливого значення у досліджуваній період набула проблема творчого характеру шкільної праці. Як зазначав Я. Чепіга, «творча праця» – «це джерело радості, бадьорого стану духу, морального й фізичного здоров'я. Тому така праця повинна знайти більше місця в школі. Школа мусить поставити в центр освіти й виховання працю. А тому й усі методи і прийоми навчання так проробити, щоб вони весь час передбачали рух, діяльність» [14, 213]. Як зауважував науковець, «учителя в трудовій школі можна розглядати як фермент, що підтримує в душі дитини вогонь духовного життя, бажання діяти, шукати, працювати, творити...» [14, 215].

На потребі творчого підходу до викладання й виховання, а також до власного розвитку вчителя наголошував інший відомий педагог Я. Мамонтов. Вихідною тезою освітянина у розумінні сутності процесу виховання й навчання було положення індивідуальної педагогіки про те, що у розвитку учня, його особистості не можна зважати лише на «інтелектуальну сторону», а потрібно цінувати особистість «в її багатстві та цілісності, в її неповторності». «Діяльність учителя повинна бути вільною індивідуальною творчістю чи, краще сказати, спільною творчістю, оскільки вона повинна зливатися з творчою роботою учня» [10, 15].

Педагогічний процес, головною метою якого є формування особистості, а центром – «жива індивідуальність людини», потребує відповідної організації діяльності вчителя. Я. Мамонтов указував на те, що в такій ситуації діяльність педагога стає в багато разів «значнішою і складнішою як відносно дитини, так і відносно предметів навчання». Оскільки розвиток індивідуума повинен відбуватися «не в спосіб зовнішній, не через обтяження інтелекту абстрактними поняттями, а через педагогічний вплив на першооснову особистості», то педагог повинен давати знання дітям не у формі «холодних, об'єктивних істин, а у формі власних переживань» [10, 15].



Найголовніше завдання педагога, як зауважував учений, «в тім саме й полягає, щоби відчувати дидактичний матеріал до такої міри, коли він стає виявом персонального душевного життя. Тоді педагогічна діяльність перестає бути механічним відтворенням книжних параграфів, а стає творчістю, тобто самовиявом педагогічної особистості» [9, 16].

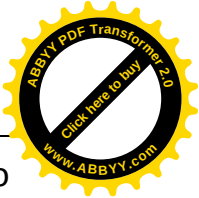
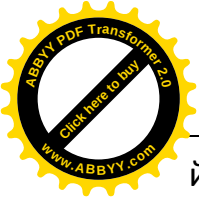
Трактування загальних основ творчості вчителя, що нерозривно пов'язана з творчістю дітей, є характерним для поглядів відомого педагога-науковця О. Музиченка. У своїх працях він спирався на ідеї вже згадуваної педагогіки особистості. Як прихильник цієї течії, педагог убачав мету освіти в розвитку самодіяльності й активності учня, а провідною рисою діяльності вчителя вважав творчість.

Практичного вираження ідеї вченого дістали в методиці комплексного навчання. Сутність комплексу за О. Музиченком розглядалася як «переживання дітей в активному охопленні дійсністю», що містить такі етапи, як: 1) вивчення дійсності; 2) оволодіння нею; 3) посилення її зміна. Таке переживання, як відзначав педагог, у кожної дитини буде особливим, не схожим на переживання інших. Саме тому навчальна тематика повинна враховувати інтереси і потреби учнів, оскільки «сама вона дає простір для творчості педагога й учня». Завдання педагога полягає лише у «внутрішній мотивації» пізнавальних інтересів дітей. Підґрунтям, на якому формується індивідуальний методичний комплекс учителя, стає «одноактове глибоке переживання», емоційність педагога [11, 27].

С. Анан'їн, звертаючись до проблем тогочасного шкільного виховання, зосередив увагу на визначенні провідних виховних факторів впливу на учня. На думку педагога, у вихованні дітей надзвичайно важливим є індивідуальність й авторитет учителя, порівняно з освітнім матеріалом він важить значно більше. Саме тому відомий освітянин обстоював активну вчительську позицію у навчально-виховному процесі: «Особистий приклад є найкращий виховальний засіб, отже неприродньо та непедагогічно відкидати живу людину, ставити на її місце авторитет книги, мертвого слова» [1, 88].

На необхідності керуватися у роботі вчителя «не умовиводами кабінетного розуму та перевіреною системою знань, а запитами дійсності й особливостями дитячої природи» наполягав відомий психолог і педагог А. Володимирський. «Школа майбутнього, ідеальна школа буде живою як життя, а життя – навчальним і виховним як школа», – стверджував професор [2, 63].

А. Володимирський обґрунтував необхідність розвитку самостійної дослідницької ініціативи всіх учасників навчально-виховного процесу. На



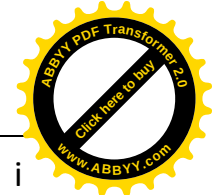
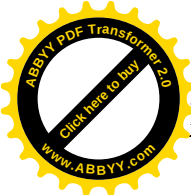
його думку, зміст освіти повинен охоплювати явища найближчого навколишнього життя, а провідні методи мають бути спрямовані на оволодіння конкретною дійсністю відповідно до індивідуальних сил і можливостей дітей.

Потребу у впровадженні активних творчих методів науковець пояснював особливостями психофізіологічного механізму пізнавальних процесів. Міцність набутих знань, умінь і навичок, як доводив А. Володимирський, безпосередньо залежить від залучення словесних, рухливих і чуттєвих рецепторів й аналізаторів. Розглядаючи пізнання як процес «набуття життєвого досвіду», учений виокремлював такі його складові, як: 1) зміст досвіду, тобто предмет діяльності; 2) участь рецепторів й аналізаторів; 3) відповідна реакція ефекторів. Лише наявність яскраво виражених зазначених компонентів кожного виду рецепторів створює можливість для перетворення діяльності у свідомий досвід. Саме тому, на його думку, однобічні педагогічні системи, наприклад система Гербарта, були непридатними в сучасних умовах життя [2, 53–55].

Особливого значення А. Володимирський надавав усвідомленню вчителем основ педагогічної професії, розумінню сутності педагогічного покликання. Визначаючи провідні риси педагога, науковець зауважував: «Глибоке ознайомлення з структурою дитячої природи й високий педагогічний світогляд повинні тут не тільки сплестися в одно, а ще й перейнятися любов'ю до самої педагогічної праці» [3, 54–55].

З позицій фізіології вищої нервової діяльності пояснював творчу складову поведінки відомий психолог, педолог, учений зі світовим ім'ям І. Соколянський. Видатний науковець розглядав педагогіку як науку про організацію певних зумовлених форм (актів) поведінки людської особистості, що спирається на вчення про умовні рефлекси. Характеризуючи стадії поведінкового акту, І. Соколянський виділяв як одну з обов'язкових складових потребу в «конечності якісного оформлення». Сутність цього етапу полягала у виявленні естетичних емоцій, що формуються під час поведінки і які, у свою чергу, за принципом ланцюга можуть викликати бажання реалізувати інші можливості (акти). Отже, виховання потреби художнього оформлення є кінцевим завданням акту [13, 11].

Висновки. У першій третині XX століття в наукових колах і зарубіжній реформаторській та вітчизняній педагогіці під впливом соціально-економічних зрушень були сформовані нові підходи до характеру навчального процесу. На відміну від пануючих у схоластичній, словесній школі догматизму й формалізму, упроваджувалися ідеї активної, творчої, перетворювальної діяльності.



Вагомою складовою тогочасної програми професійної підготовки і предметом уваги педагогічної науки стали такі особистісні риси діяльності вчителя, як активність, творчість, швидкість психіки, педагогічна інтуїція, здатність проникати в дитячу індивідуальність, вміння відчувати потреби учня, педагогічний такт і уміння вести за собою клас тощо.

Аналіз поглядів відомих українських і зарубіжних освітніх діячів на місію вчительської професії у суспільстві, її завдань, творчих засад педагогічної діяльності засвідчує схожість концептуальних підходів з представниками реформаторських течій, зокрема таких, як індивідуальна педагогіка, педагогіка особистості, вільне виховання, художня педагогіка. Така єдність стала підґрунтям для застосування ідей реформаторської педагогіки і досягнень експериментальних шкіл Заходу у процесі підготовки українського вчителя до професійної діяльності в досліджуваний період.

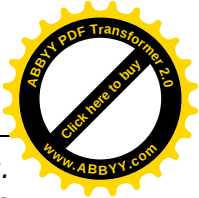
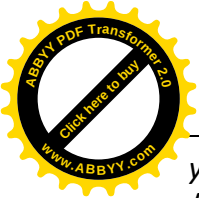
ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьїн С. А. Актуальні педагогічні питання на заході / С. А. Ананьїн // Радянська освіта. – 1924. – № 1–2. – С. 85–92.
2. Владимирский А. К динамике педагогического процесса / А. Владимирский // Шлях освіти. – 1927. – № 11. – С. 48–71.
3. Володимирський А. Школа природного розвитку / А. Володимирський. – К. : Всеукр. кооп. вид. союз, 1920. – 111 с.
4. Гармсен М. Про наукове вивчення педагогічної професії / М. Гармсен. – Харків : ДВУ, 1925. – 48 с.
5. Гринько Г. Ф. Идея трудового воспитания в свете социалистического мирозерцания / Г. Ф. Гринько // Учитель и школа. – 1919. – № 2–3. – С. 1–14.
6. Зотин М. Подготовка учителя / М. Зотин // Путь просвещения. – 1924. – № 8. – С. 1–14.
7. Кагаров Е. Г. Изучение психологии учительской профессии в современной Германии / Е. Г. Кагаров // Радянська школа. – 1926. – № 5 (45), март. – С. 24–27.
8. Лавріненко О. А. Творчий розвиток і опанування педагогічної майстерності в Україні (1917–1919 рр.) / О. А. Лавріненко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2010. – № 4. – С. 101–110.
9. Мамонтов Я. А. Індивідуалізм та колективізм у сучасній педагогіці / Я. А. Мамонтов // Радянська освіта. – 1926. – № 6. – С. 14–19.
10. Мамонтов Я. А. Сучасні проблеми педагогічної творчості. Ч. I. : Педагог як митець / Я. А. Мамонтов. – Х. : Держвидав України, 1922. – 80 с.
11. Музиченко О. Як по новому вести педагогічну роботу в трудшколах з дітьми? / О. Музиченко // Радянська освіта. – 1924. – Березень – квітень. – С. 57–73.
12. Ряппо Я. П. Чергові завдання науково-методологічної роботи / Я. П. Ряппо // Шлях освіти. – 1926. – № 1. – С. 1–12.
13. Соколянський І. Дещо з основних питань радянської педагогіки / І. Соколянський // Радянська освіта. – 1928. – № 12. – С. 3–14.
14. Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. Вибрані педагогічні твори : навч. посіб. / Я. Ф. Чепіга ; упоряд., наук. ред. Л. Д. Березівська. – Х. : ОВС, 2006. – 328 с.

РЕЗЮМЕ

Н. Г. Осьмук. Приоритетные задачи профессиональной подготовки учителя в европейской педагогической мысли первой трети XX века.

В статье охарактеризован процесс формирования новых требований к профессиональной подготовке учителей в рамках развития идей мировой реформаторской педагогики. Сосредоточено внимание на определении миссии



учительской профессии и творческих основах педагогической деятельности. Доказано единство прогрессивных требований к педагогическому образованию в зарубежной и отечественной педагогике.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональная подготовка учителя, профессиограмма, творческая деятельность педагога, идеи реформаторской педагогики.

SUMMARY

N. O'smuk. The main tasks of teacher training in the evropean pedagogics of the first third of the XXth century.

In the article the formation of teacher training new demands in the course of the idea development of the world Reformation pedagogics is characterized. The focus is on determining the aim of a teacher profession and the creative principles of pedagogical activity. The unity of progressive demands concerning pedagogical education in foreign and national education is proved.

Key words: pedagogical education, teacher training, creative activity of a teacher, ideas of Reformation pedagogics.

УДК 378.4(494):81'246

Т. А. Радченко

Дніпродзержинський державний
технічний університет

БАГАТОМОВНІСТЬ УНІВЕРСИТЕТІВ ШВЕЙЦАРІЇ ЯК ПІДҐРУНТЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено досвід організації навчального процесу в університетах Швейцарії в умовах багатомовності, де мовами навчання є німецька, французька та італійська. Університети пропонують зростаючу кількість програм навчання англійською мовою, особливо на рівні магістра. З'ясовано підходи до навчання іноземних мов на університетському рівні.

Ключові слова: багатомовність, полікультурність, університет, навчальний процес, мова навчання, програма навчання, Швейцарія.

Постановка проблеми. Важливим чинником гармонійного спілкування між народами є багатомовність. Забезпечення рівноваги між мовами і створення комунікативного простору є пріоритетним напрямом діяльності міжнародних організацій. Тому мовна політика відображена в низці офіційних документів, прийнятих на міжнародному рівні: Загальна декларація прав людини (1948 р.); стаття 30 Конвенції ООН про права дитини (1989 р.); Декларація ООН про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних та мовних меншин (1992 р.); стаття 19 Віденської декларації та Програми дій, прийнятої на Всесвітній конференції з прав людини (1993 р.); Рамкова конвенція про захист національних меншин (Рада Європи, 1995 р.); Всесвітня декларація лінгвістичних прав (Барселона, 1996 р.); Європейська хартія регіональних мов або мов меншин (Рада Європи, 1998 р.); Загальна декларація ЮНЕСКО про культурне різноманіття (2001 р.); Конвенція ЮНЕСКО про охорону нематеріальної культурної спадщини (2003 р.); Конвенція ЮНЕСКО про