

УДК 378

Сергій ЧЕРКАШИН,

кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету ім. Г. Сковороди (Харків, Україна) tscherkaschin@ukr.net

**ПОВЕРНЕННЯ ДО БАЗОВОГО ОСВІТНЬОГО ПРИНЦИПУ
«ЄДНОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ Й НАВЧАННЯ» ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ
ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ НАСЛІДКІВ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ
ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ**

Дана стаття присвячена проблемам реформування системи вищої освіти ФРН на сучасному етапі її розвитку на основі базових принципів Болонського процесу. Автор наполягає на тому, що реанімація концепції Гумбольдта в нових умовах не можлива. Проте деякі компоненти цієї концепції можуть стати корисними. Автор також зазначає, що успіх реформ залежить від забезпечення з одного боку високої якості освіти, а з іншої від формування інтелектуальних потреб студентів, їхнього наукового кругозору й формування особистості молодих фахівців. Ця мета повністю відпоповідає вимогам сучасного суспільства.

Ключові слова: університетська концепція Гумбольдта; єдність навчання і дослідження; утилітарні цілі освіти; формування характеру; широта наукового кругозору

Літ. 10.

Sergiy TCHERKASHYN,

PhD (Philology), Associate Professor, doctoral student of General Pedagogic and Higher School Pedagogy Department, Scovoroda Kharkiv National Pedagogical university (Kharkiv, Ukraine) tscherkaschin@ukr.net

**RETURN TO THE BASIC EDUCATIONAL PRINCIPLE OF «RESEARCH AND
TRAINING UNITY» AS ONE OF THE WAYS OF OVERCOMING NEGATIVE
CONSEQUENCES OF REFORMS IN GERMAN HIGHER EDUCATION SYSTEM**

The author of the given article insists that the reanimation of Humboldt's concept under the modern conditions is not possible though preservation of some components of this concept can bring practical advantages. The author also believes that the problem of formation of the future intellectual elite can be solved not only by harmonization of relations between students and teachers, but also by means of development and application of new educational technologies. They are capable to recover educational process, to get students to take part in scientific researches, to stimulate their independence and initiative, to make science more tangible for a great bulk of students.

Key words: Humboldt's university concept; unity of training and research; utilitarian purposes of education; formation of character; horizons of a scientific outlook

Ref. 10.

Сергей ЧЕРКАШИН,

кандидат филологических наук, доцент докторант кафедры общей педагогике и педагогике высшей школы Харьковского национального педагогического университета им. Г. Сковороды (Харьков, Украина) tscherkaschin@ukr.net

**ВОЗВРАЩЕНИЕ К БАЗОВОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРИНЦИПУ
«ЕДИНСТВА ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ» КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ**

**ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕГАТИВНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ РЕФОРМ В СИСТЕМЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ**

Автор статьи настаивает на том, что реанимация концепции Гумбольдта в новых условиях не возможна, хотя сохранение некоторых компонентов этой концепции могут принести практическую пользу. Само стремление к синтезу высокого качества образования, размышлений об окружающем мире и формирование характера представителей молодого поколения в рамках образовательного процесса отвечает потребностям общества. Именно такой синтез позволяет сформировать специалистов с высоким уровнем интеллектуальных потребностей, широким научным кругозором и самостоятельным характером мышления.

Ключевые слова: университетская концепция Гумбольдта; единство обучения и исследования; утилитарные цели образования; формирование характера; широта научного кругозора

Лит. 10.

Постановка проблеми. Система вищої освіти ФРН на сучасному етапі її розвитку й реформування на основі базових принципів Болонського процесу характеризується суперечливістю процесів, котрі відбуваються в ній. Регламентация й уніфікація освітнього процесу не призвела до помітного підвищення якості викладання та, як наслідок, до підвищення якості підготовки фахівців. Тому в німецьких академічних колах як і раніше відбуваються дискусії, на яких обговорюється необхідність корекції курсу реформування німецьких вишів. З одного боку, лунають заклики до реанімації університетського ідеалу Гумбольдта, з іншого боку, – до застосування «необхідних дидактичних заходів».

Як відомо, університетська концепція Гумбольдта набула великого поширення не тільки в німецькомовному академічному просторі, але й у тій чи іншій формі протягом 19-го століття була реалізована в багатьох європейських, американських і азійських університетах. Однак історичні умови функціонування вишів різко змінилися у 20-м столітті і поставили під сумнів не тільки самий базовий принцип «єдності дослідження й навчання», але й у цілому університетську концепцію Гумбольдта. Це обумовлює неухильне забезпечення наукової й навчальної автономії університетів, формування різнобічної особистості студентів із широким науковим кругозором. Акцент сучасної освіти змістився у бік прикладного характеру університетського навчання, формування й розвитку ключових компетенцій студентів, орієнтації на підготовку фахівців з урахуванням потреб ринку праці тощо. Проте нові тенденції розвитку вишів викликають побоювання багатьох німецьких учених і політиків щодо можливої деградації системи вищої освіти ФРН через надмірну утилітарність проголошених цілей і завдань вищої освіти.

Аналіз досліджень. Питання реформування системи вищої освіти й вибору орієнтирів, способів і концепцій, адекватних новим завданням вищої освіти, знаходяться в центрі уваги німецьких педагогів, психологів, філософів і соціологів, зокрема, Адорно й Хоркгеймера [1]; Брінкмана [3]; Брінека й Мікоша [4]; Бюрмана й Хольцапфеля [5]; Фалона [6]; Грушки [8]; Гейнріха [9]; Фіная [10] та ін. з початку 1960-х рр. і донині, що свідчить про значну увагу, котру приділяє сучасне німецьке суспільство питанням освіти у відповідності до традицій, які сформувались у ній на початку 19-го століття.

Мета статті. Ціль даної роботи полягає в тому, щоб не тільки зробити огляд дискусій, котрі відбуваються в німецькому академічному середовищі щодо вибору шляхів подальшого розвитку й удосконалювання системи вищої освіти ФРН. Дана стаття покликана привернути увагу вітчизняних дослідників і практиків до даної

проблематики, оскільки вибір основних напрямків реформ у системі вищої освіти України набуває останнім часом значної актуальності.

Виклад основного матеріалу. Американський дослідник Мітчелл Г. Еш [2] проаналізував історію розвитку німецьких університетів. Цей аналіз дозволив йому зробити висновок про те, що вже через 90 років після заснування Берлінського університету ідеал університету, який приписують Гумбольдту, абсолютно не відповідав характеру дійсності німецьких «класичних» і «посткласичних» університетів [2, 10]; [10, 170]. П. Лундгрєн погоджується з М. Г. Ешом у тому, що гумбольдтівський ідеал не міг бути реалізований в епоху трансформації класичного університету в масовий (посткласичний) університет. Це пов'язано з тим, що у нових соціальних умовах учасником освітнього процесу став кожний третій представник однієї вікової групи. Масовість вищої освіти виявилася нездоланною перешкодою для реалізації принципу «єдності навчання й дослідження» і викликала необхідність у переосмисленні цілей і завдань німецької академічної освіти.

Сьогодні, в умовах постіндустріального інформаційного суспільства, цей принцип (як, утім, і вся університетська концепція В. Фон Гумбольдта), незважаючи на свою явну архаїчність, продовжує займати ведуче місце в дискусіях щодо визначення шляхів реформування системи вищої освіти ФРН. Цей принцип не віддає своїх позицій будь-якому іншому принципу університетської діяльності. Проте диспути професіоналів демонструють єдність у поглядах на необхідність виконання університетською освітою двох основних специфічних для неї функцій, а саме: підготовку академічних «практиків» і формування молодого покоління дослідників. Правда, шляхи реалізації цих двох основних функцій університету вбачаються різні. Прихильники освітньої концепції Гумбольдта виступають за «повернення до джерел», їхні супротивники – за розробку й упровадження нових методик, адекватних сучасному стану науки й освіти.

Прихильники гумбольдтівської концепції (наприклад, П. Лундгрєн, Й. Мітельштрас, Г. Фінай) обґрунтовують свою точку зору тим, що навчання і дослідження, котрі керуються гумбольдтівським ідеалом, націлені на синтез філософського осмислення світу, забезпечення необхідної якості навчання й формування характеру. Саме цей синтез і повинен забезпечити, у кінцевому рахунку, виконання університетом своїх основних функцій. Проте, складається враження, що ці вчені або ідеалізують сучасну академічну дійсність у Німеччині, або навмисно не враховують корінних змін, котрі відбулись у сфері освіти, і загострення внутрішніх протиріч у системі вищої освіти. На ситуацію в системі вищої освіти ФРН впливають такі фактори: 1) хронічне недофінансування вишів і вишівської науки; 2) конкурентна боротьба між вишами за одержання коштів із державного бюджету і за одержання додаткових спонсорських коштів; 3) упровадження жорсткої системи регламентації навчального процесу; 4) боротьба окремих учених і цілих колективів дослідників за одержання додаткових чи збереження наявних робочих місць. Тому синтез трьох найважливіших компонентів вищої освіти (осмислення світу, боротьба за якість освіти й формування характеру випускників) виглядає, щонайменше, ілюзією.

Враження від такої ілюзії посилюється через те, що різке розширення каталогу академічних (і напівакадемічних) спеціальностей на межі 20-го і 21-го століття не призвело до встановлення взаємозв'язку між професійною кваліфікацією й доступом до професії. На сучасному ринку праці між претендентами з повною й неповною академічною освітою відбувається запекла боротьба за ті самі робочі місця. Такий стан справ, як уважає П. Лундгрєн, актуалізує необхідність і обов'язковість підготовки

академічних практиків і молодих учених у рамках однієї навчальної програми в посткласичному університеті.

Проте, у багаторівневій шкільній системі вже існує дуалізм загальної освіти й спеціальної підготовки. Він продовжує діяти на університетському рівні у вигляді дихотомії «наукової кваліфікації» й «професійної кваліфікації». Інтернаціоналізація освіти й зміна суспільних умов вимагають поділу цих двох компонентів освіти, тому що в іншому випадку професійна кваліфікація людей з вищою освітою може виявитися не адекватною новим тенденціям у розвитку глобального ринку праці і самій логіці Болонського процесу.

Д. Фалон робить висновок про те, що існують дві зовсім різні методики навчання, призначені для вторинної освіти («undergraduate teaching», тобто бакалавріата) й академічної освіти («graduate education», тобто магістратури). Проте, він допускає дослідницьку діяльність студентів уже на першому етапі їхнього навчання й тим самим намагається примирити ці дві протилежні точки зору на організацію освітнього процесу. Ці спроби не суперечать сучасній теорії освіти, котра базується на філософській концепції Еммануїла Канта. Філософ наполягав на тому, що освітній процес мусить бути континуумом.

Виникає питання про те, у який спосіб викладачі можуть здійснювати відбір студентів, котрі будуть здатні співробітничати у дослідницькій роботі з викладачами на рівних засадах, перебуваючи на етапі засвоєння ними готових знань. Проте, будні масового університету не допускають індивідуальної перевірки наукової схильності студентів, тому виникає необхідність у пошуку й застосуванні інших основних принципів навчання й адекватних дидактичних заходів. Ці заходи мусять бути спрямовані на здійснення поступового переходу до рівноправної участі студентів у дослідженнях під керівництвом викладачів.

Що стосується природи «парадокса неповноліття», котрий згадують Лундгрен, Фінай, Мітельштрасс та ін., то він полягає в необхідності припускати дієздатність студента «усупереч фактам», на чому наполягав Е. Кант. Мова йде про те, що молода людина стає повнолітньою в момент одержання атестата зрілості й не повинна сприйматися неповнолітньою в рамках дидактичних заходів в університеті. У зв'язку з цим виникає питання про шляхи організації процесу формування й розвитку студентської самостійності аж до моменту практичного здійснення принципу «єдності дослідження й навчання».

Герхард Фінай, професор аналітичної соціальної психології в університеті м. Бремен, опублікував свою полемічну статтю про «вигнання критики за межі науки» [10]. Г. Фінай назвав сучасний масовий університет «фабрикою з виробництва вірогідних». Дослідник бачить у сучасних вишах такі риси «фабрики»: 1) використання помилкових авторитетів; 2) комунікативні невдачі в рамках наукового дискурсу; 3) недостатній ступінь «цілісності навчання»; 4) академічну несвободу; 5) курикулярну регламентацію; 6) ставлення викладачів до студентів як до недієздатних осіб, які не заслуговують довіри до себе.

Г. Фінай вважає, що саме усунення цих недоліків дозволить закріпити у практиці вишів принцип «єдності навчання й дослідження». Він протестує проти «авторитарно структурованої, професійно-орієнтованої освіти на службі державних і економічних інтересів» [10; 32; 103]. Г. Фінай наполягає на тому, що кожна університетська концепція, котра заявляє про свою прихильність ідеї служіння демократичному суспільству й ідеї формування критичного мислення студентів, повинна прагнути до реалізації базових

елементів цієї університетської утопії. Сучасний університет, що зберіг у собі елементи цієї утопії, є, на думку Г. Фіная, чимось більшим, ніж звичайне підприємство, котре займається виробництвом «вірнопідданих фахівців-приспосованців із вузьким науковим кругозором». Утопічна університетська ідея епохи Просвітництва не може бути застосована як керівна ідея практичних перетворень, але її утопічна суть повинна бути врятована для сучасників, щоправда, у трохи іншій інтерпретації, якщо університет має намір залишитися самим собою [10, 103].

Г. Фінай виходить із того, що реалізація принципу єдності «навчання й дослідження» ускладнюється комунікативною невдачею в дискурсі між викладачами й студентами через компліментарність і асиметричність цієї комунікації. За даними Фіная, характер університетського дискурсу стимулює мовчання студентів, примушує їх дистанціюватися від університетських дискусій. Вони панічно бояться брати участь у дискусіях через побоювання дискримінувати своїми висловленнями інших присутніх.

У центрі критики недостатньої «цілісності навчання» знаходиться також питання про автономію мислення. Фінай роз'яснює зміст цих сучасних понять, виходячи з точки зору Й. Г. Фіхте, відповідно до якої духовна культура нерозривно пов'язана з формуванням характеру. На думку Фіхте, сама по собі духовна культура – ніщо, вона не має ніякої вартості, якщо вона не впливає на формування характеру. Тому уявлення про академію, як винятково про школу наук, є помилковим. Академія повинна бути школою вчинків, у котрій формується характер людини. Такий характер дозволяє індивідууму рішуче відстоювати істину й право, не робити вчинків, котрі суперечать власним переконанням [7, 110].

Саме в реалізації ідеалу різнобічності освітнього процесу (надання знань, можливостей саморозвитку й формування широти кругозору) Г. Фінай бачить передумову для реалізації наукової освіти [9]. На думку Шелінга, на котру посиляється Фінай, мислення повинне пронизувати «усі прояви природи людини» [10]. Освіта, орієнтована на такий характер мислення, слугує вихованню раціональності мислення й у той же час вихованню раціональності у вчинках. Ця ідея мислення й освіти відбиває кантіанський ідеал єдності теоретичного й практичного розуму, котрий, на думку Т. Адорно і М. Хоркгеймера, був багаторазово перекручений у людській історії [1].

Що стосується академічної свободи, то вона претендує бути принциповою вимогою пізнавальної діяльності. Правда, в університетському повсякденному дискурсі «академічна свобода» вживається переважно по відношенню до викладачів. При цьому забувають про академічну свободу студентів, котра являє собою прояв ініціативи й самовизначення студентів як суб'єктів навчального процесу та є запорукою формування критичного й самостійного мислення. На думку Г. Фіная, надлишкова кількість перевірочних заходів та іспитів обмежує цю свободу, фіксує сприйняття викладачами студентів як неповнолітніх осіб і гальмує їхнє прагнення до самостійного мислення. «Неповнолітні» студенти не здатні виявляти критичність і оригінальність свого мислення, що у свою чергу істотно знижує мотивацію викладачів до підвищення своєї кваліфікації [10, 113].

Одночасно Г. Фінай позиціонує себе прихильником ідеалістичної концепції Ф. Шлейєрмахера, який убачав передумову співробітництва в галузі науки в наявності розвинутих моральних якостей його учасників і, насамперед, проявів взаємної толерантності. За думкою Ф. Шлейєрмахера, учасники процесу пізнання повинні бути потенційно вільні й здатні продуктивно використовувати свою свободу. Без цієї свободи не можна стати незалежною й самостійно мислячою людиною. Тому заходи

посиленого контролю, як вважає Г. Фінай, діють контрпродуктивно навіть на тлі проявів незацікавленості студентів у пізнавальній діяльності [10, 113].

Порядок організації навчального процесу, у т.ч. складання навчальних планів і програм і їх неухильне дотримання дозволяє протидіяти професорській сваволі. Проте, Г. Фінай стверджує, що цей порядок є одним із проявів студентської несвободи. Його не можна використовувати як інструмент контролю за помилково зрозумілою чи зловжитою свободою через незначну ефективність такого порядку. Наприклад, іспити, можуть змусити безвідповідальних студентів виконувати роботу. У такий спосіб можна домогтися від них засвоєння обмеженого мінімуму необхідних знань, а сліпе дотримання курикулярних планів і програм із метою примусу студентів до навчання скорочує їхні можливості поєднати свої суб'єктивні проблеми й інтереси із зануренням у теорію [10, 143]. Унаслідок цього зацікавленість в індивідуальному розвитку студентів виявляється не сумісною із заняттям наукою й викликає відкриту чи сховану ворожість до теорії. Відсутність ефективного взаємозв'язку між теорією й практикою, що, за даними Г. Фіная, є типовим для сьогоденного університету, призводить до відриву навчального процесу від реальних потреб студентів.

Антиінтелектуальна налаштованість студентів, звичайно, не є тільки продуктом університету. Досвід шкільного зубріння, звуження сфери соціальної критики через комерціалізацію засобів масової інформації, прояв соціального безсилля розуму формують психологічну налаштованість, котра відкидає потребу в міркуваннях. Така налаштованість є втечею від реальності через її неприйняття. Це неприйняття, на думку Фіная, посилюється під впливом навчального середовища у вишах, яке є недостатньо налаштоване на становлення й розвиток критичного мислення, більш того, воно формує в студентах неприйняття високоінтелектуальної діяльності.

Г. Фінай згадав у своїй статті т.зв. «парадокс повноліття» як центральну проблему університетського навчання. У вихованні, як вважає Г. Фінай, із самого початку закладене його ж прагнення до свого власного припинення. Але для успішного завершення цього процесу необхідні сприятливі зовнішні умови. Така лінія аргументації стає усе більш проблематичною протягом дорослішання «вихованців». У старших класах гімназії й, більш того, в університеті при вступі більшості чи всіх учнів одночасно в стан повноліття чи в стан правоздатності завдання виховання, на думку Фіная, стає абсурдним. Директивні відносини, засновані на тимчасовій угоді між вихователем і вихованцем, утрачають їх обґрунтованість і адекватність до моменту вступу молодих людей у фазу повноліття й правоздатності. Довіра до молодих, але дорослих людей дозволяє їм діяти самостійно й у певній мірі ризикувати.

Висновки. Варто погодитися з Г. Фінаєм у тому, що практична реалізація ідеалу Гумбольдта в повному обсязі вже не можлива. Але за певних умов корисна й можлива практична реалізація деяких її компонентів. Корисність цих елементів полягає в прагненні до синтезу забезпечення високої якості освіти, стимулювання міркувань про навколишній світ і формування характеру представників молодого покоління в рамках освітнього процесу. Така ціль цілком відповідає потребам суспільства, оскільки саме такий синтез забезпечує формування фахівців із високим рівнем інтелектуальних потреб, широким науковим кругозором і самостійним характером мислення. Правда, проблема формування майбутньої інтелектуальної еліти може бути вирішена не тільки шляхом гармонізації відносин між студентами й викладачами, хоча сама по собі ця гармонізація дуже важлива. Більш важливим завданням, на нашу думку, є розробка й застосування нових навчальних технологій. Вони здатні пожвавити навчальний процес,

Черкашин С. Повернення до базового освітнього принципу...

залучити студентів до участі в наукових дослідженнях, стимулювати їхню самостійність та ініціативність, наблизити науку до основної маси студентів. Молоді фахівці мусять бачити перспективи застосування отриманих ними знань, умінь і навичок на практиці. Процес формування інтелектуальної еліти можливий не стільки шляхом часткової реалізації гумбольдтівської утопії, скільки шляхом подолання антиінтелектуальних настроїв не тільки в студентському середовищі, але й, насамперед, у сучасному суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

REFERENCES

1. Adorno Th. W. Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente / Th. W. Adorno, M. Horkheimer. – Frankfurt a.M., 1994. – 133 S.
2. Ash G. M. Mythos Humboldt gestern und heute / G. M. Ash // Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. – Wien 1999. – S. 7–25.
3. Brinckmann H. Die neue Freiheit der Universität. Operative Autonomie für Lehre und Forschung an Hochschulen / H. Brinckmann. – Berlin 1998. – 104 S.
4. Brinek G. Universitätsreform – wohin? In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik: Themenheft: Universitätsreform wohin? Beiträge zur Suche nach einer adäquaten Identität. G. Brinek, H. Mikosch. – 2000. – № 4. – 283 S.
5. Bürmann J. (Hrsg.). Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung. Lehren und Lernen in neuer Sicht / J. Bürmann, G. Holzapfel. – Bad Heilbrunn, 1997. – 347 s.
6. Fallon D. Eine Interpretation von Humboldt für das 21. Jahrhundert / D. Fallon // Ash G. M. (Hrsg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. – Wien, 1999. – S. 170–180.
7. Fichte J. G. Deducirter Lehrplan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt (1807) / J. H. Fichte // J. H. Fichte (Hrsg.): Fichtes Werke. Bd. VIII. – Berlin, 1971. – S. 7–204.
8. Gruschka A. Der Anspruch der Vernunft, die Unvernunft der Verhältnisse und die Dekomposition der Handelnden. Über die zunehmende Schwierigkeit, «weder von der Macht der anderen noch der eigenen Ohnmacht sich dumm machen zu lassen» / A. Gruschka // Pädagogische Korrespondenz. 1997/98, 21. – Büchse der Pandora, Wetzlar, 1997/98. – S. 32–53.
9. Heinrich M. Alle, alles, allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung. Bd. 8 der Schriftenreihe des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft / M. Heinrich. – Büchse der Pandora Wetzlar, 2001. – 121 s.
10. Vinnai G. Die Austreibung der Kritik aus der Wissenschaft. Psychologie im Universitätsbetrieb / G. Vinnai. – Frankfurt a.M., New York, 1993. – 260 s.

Статтю подано до редакції 23.09.2017 р.