



УДК 373.5.014.3(430)

СТРАТЕГІЇ РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НДР І ФРН У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Аліна Джурило

Статтю присвячено особливостям реформування загальної середньої освіти НДР і ФРН у другій половині ХХ ст. та здобутим результатам у реформуванні освіти об'єднаної Німеччини. Описано шляхи розвитку шкільної освіти у кожній із країн у контексті стратегічних орієнтирів освітньої політики держав та існуючі проблеми після їх об'єднання.

Ключові слова: реформування, загальна середня освіта, ФРН, НДР, об'єднана Німеччина.

Україна після здобуття незалежності розпочала масштабні реформи в освітній сфері, включаючи загальну середню освіту, у напрямках посилення національної ідеї, підвищення якості і результативності. Відповідно, здобутки зарубіжних країн у цій царині набувають значної актуальності, адже інтегрування до світового освітнього простору зумовлює необхідність дотримання визначених міжнародною спільнотою орієнтирів та вивчення кращих педагогічних практик зарубіжжя.

Вагоме місце серед зарубіжних країн посідає Федеративна Республіка Німеччина (ФРН), рівень сучасної освіти якої оцінюється міжнародною спільнотою як високий. Цей показник засвідчує, що стратегія реформування шкільництва у ФРН протягом останніх двадцяти років є ефективною, адже жодна європейська країна, крім Польщі, не демонструвала таких швидких та якісних змін у системі загальної середньої освіти.

Шкільництво двох німецьких держав – ФРН та НДР – у контексті напрямів та динаміки розвитку неодноразово ставало об'єктом порівняльно-педагогічних розвідок. Різним аспектам освіти у ФРН присвячували свої дослідження українські та російські компаративісти: Н. Абашкіна, Г. Анісімова, Х. Бауман, Г. Бергхорн, М. Громкова, І. Гуревич, Н. Козак, П. Лундгрєн, О. Матвієнко, Т. Мойсеєнко, О. Піскунов, Л. Писарева, Л. Пуховська, Л. Сақун, М. Тихонова, А. Турчин, Л. Чулкова, Т. Яркіна. Важливою для українських учених є думка німецьких науковців, серед яких у полі реформування загальної середньої освіти працюють Б. Армбрустер, М. Байєр, Й. Бастіан, Ф. Бухбергер, У. Вишкорн, Д. Гензель, Т. Зандер, В. Клафкі, К. Клемм, Ф. Кох, К. Кюммель, Г. Мехнерт, М. Мюрманн, Г.-Е. Нун, В. Паллаш, К. Полльман, Р. Пройс, Г. Флах, Л. Фрід та ін.

Метою цієї статті є порівняльний аналіз реформ загальної середньої освіти НДР і ФРН у контексті стратегічних орієнтирів освітньої політики держав, отриманих результатів та існуючих проблем після їх об'єднання. У цьому контексті, насамперед, зазначимо, що витоки реформ потрібно шукати у повоєнних трансформаціях – після розгрому фашистських військ територія



Німеччини з метою її демілітаризації, денаціоналізації та демократизації була розділена державами-переможцями на чотири окупаційні зони. Восени 1949 року було проголошено створення двох держав – ФРН та НДР – суверенне існування яких тривало до 1990 року. Протягом цього часу під впливом окупаційних сил у новостворених державах сформувалися різні суспільно-економічні системи: ФРН повернулася до розвитку капіталістичної моделі довоєнної Німеччини, тоді як НДР почала будувати соціалістичне суспільство. Західнонімецькі землі перейшли на ринкову економіку, розпочали розбудову суспільства на засадах демократії, гарантій прав і свобод громадян. Східна частина Німеччини перейняла планове господарство СРСР та його соціалістичні принципи розбудови суспільства. Різниця у суспільному устрої країн стосувалася не лише політики та економіки. Різними стали і системи освіти, у тому числі й школи. І навіть сьогодні, коли після воз'єднання Німеччини минуло понад двадцять років, розбіжності досі відчуються, оскільки кілька поколінь німців були виховані в школах, що не просто кардинально відрізнялися структурами, терміном навчання та навчальними програмами – вони були абсолютно різними, аж до несумісності, за нормами, традиціями та цінностями. Результатом такої різниці стали докорінні відмінності в менталітеті їх громадян.

З моменту поділу на окупаційні зони (три з яких невдовзі утворили єдине ціле) освіта в тогочасній Німеччині розвивалася різними шляхами. У 1945 році радянською військовою адміністрацією в Берліні було створено Німецький народний уряд з питань освіти, який заборонив створення приватних шкіл у радянській зоні і Східному Берліні, проголосивши «світськість школи». Релігію як навчальний предмет було скасовано. З 28 тисяч вчителів загальноосвітніх шкіл у 1946 р. залишилося лише 8, оскільки педагогічні кадри піддавалися ретельній перевірці. В результаті таких дій у найближчі роки НДР гостро відчувала потребу в педагогічних кадрах [2, с. 119-121].

Шкільна реформа у НДР розпочалася у 1946 році із прийняттям «Закону про демократизацію німецької школи». Соціалістична Німеччина ставила перед собою завдання виховувати молодь у дусі дружнього співіснування народів, справжньої демократії та істинної гуманності, а школа була покликана дати всім дітям і підліткам, незалежно від майнового цензу, віросповідання чи походження, повну освіту відповідно до їхніх схильностей та потреб [6, с. 15]. Можемо констатувати, що закон поєднував реформаторські цілі із соціал-демократичними та комуністичними ідеями і був спрямований на лібералізацію виховання і денаціоналізацію суспільної свідомості. Вже сама структура школи говорила про демократичне спрямування нововведень: селективна школа трансформувалася в загальну восьмирічну, відкривала для випускників доступ до початкової професійної освіти і продовження навчання в загальноосвітніх школах за моделлю.

Всі учні у навчальному закладі отримували загальні знання з обов'язкових дисциплін і розширені знання з профільюючих предметів (сучасні іноземні мови, стародавні мови, предмети природознавчого циклу). «При цьому з самого початку не було єдиного погляду на зміст, цілі та процес освітніх реформ, які базувалися не лише на різних педагогічних традиціях,



досвіді та цільових установках носіїв і творців реформаторських процесів, але й, перш за все, на різних структурах інтересів і потреб людей», – заважував німецький дослідник К. Уліх (С. Uhlig) [7, с. 47]. Суперечності викликали питання щодо стосунків церкви і школи, створення єдиної восьмирічної школи, функцій дитячих садків, взаємовідносин батьків, педагогів та учнів, федералізації шкільної справи. Широко обговорювався пошук методичного супроводу, демократизації змісту освіти, індивідуалізації і диференціації навчання, активізації учнів. Так само, як і післявоєнне суспільство, школу хотіли бачити антифашистською та демократичною. Про пошук різних можливостей щодо цього свідчило створення альтернативних шкіл (школа Петерсена в Єні, вальдорфська в Дрездені та ін.). «Здається, ніби шанс на демократичну альтернативу дійсно існував», – пише К. Уліх [7, с. 47], – що відображено в документі «Основи виховання в демократичній школі» (1947). Необхідно визнати, що тенденції демократизації школи дійсно мали місце в НДР, проте, на думку німецьких вчених, носили дещо односторонній характер. «Виникало «нове суспільство», яке все більше відрізнялося від західного за традиціями, менталітетом і уявленнями про освіту. В ході десятиліть зростав новий соціалістично-орієнтований освітній прошарок, соціалістична освітня спільнота», – писав німецький дослідник К. Фюхр (С. Führ) [3, с. 13].

Найважливішим моментом у розвитку шкільництва в 50-і роки стало створення єдиної школи. Модель «8+4» поступово замінилася десятирічною школою, де матеріал, раніше розрахований на чотири роки старших класів, скорочувався і розподілявся на два роки. Це була неповна середня школа, що давала більш розширену підготовку, ніж колишня. Її введення стало наслідком рішення III з'їзду СЄПН (Соціалістичної єдиної партії Німеччини) про посилення виховної функції в освітніх установах. Єдина школа планувалася як динамічна, відкрита, диференційована, рухома, гнучка, яка надає простір для розвитку і освіти кожній дитині [7, с. 47]. Тут використовувалися ідеї «педагогіки реформ» 20-х років, що свого часу були знищені нацистами, але віднайшли свій подальший розвиток у роботах багатьох педагогів повоєнного часу. Ідея введення в НДР єдиної соціалістичної шкільної системи повністю відповідала вимогам теорії марксизму-ленінізму і передбачала створення наступності всіх освітніх ланок, від дитячого садка до університету. Це передбачало встановлення повного контролю за їх діяльністю з боку СЄПН та держави, узгодження організації шкільної справи з потребами планового господарства [1, с. 9-10].

Однак, поступово конкретна дитина, на яку орієнтувалася школа другої половини 40-х років, трансформувалася в абстрактне поняття, вона (дитина) все менше розглядалася як суб'єкт педагогічних процесів. Фактично, демократичні цінності, заявлені в освіті у перші повоєнні роки, так і не знайшли повного втілення. При цьому реформи, як і раніше, декларували демократичні перетворення, а на практиці, по суті, це означало підлаштування під ідеологічні установки держави. Ця конфліктна ситуація особливо проявилася після XX-го партійного з'їзду КПРС у СРСР, який увійшов в історію через розвінчання сталінізму, і широко обговорювалася у суспільстві з 1956 року. Очікування змін викликало нову хвилю реформування школи у НДР: в



суспільстві почали звучати вимоги більшого врахування психології, уваги до естетичного виховання, використання німецьких освітніх традицій. Критика стосувалася і єдиної школи, яка виявилася повним аналогом радянської моделі і живилася ідеями марксистсько-ленінської педагогіки. Тим не менш, ці ідеї зберегли своє домінування завдяки тогочасній геополітичній ситуації в Європі. Закиди щодо «відходу від радянської педагогіки» і «звернення до буржуазної педагогіки Заходу» в умовах соціалістичної держави швидко вичерпалися. Нова спроба демократизації школи зазнала невдачі, наштотхнувшись на стійкі тенденції збереження досягнутого, а радянська педагогіка остаточно набула функції «компаса».

Наступним кроком реформування стало запровадження у 1958 р. політехнічного навчання, яке передбачало заняття учнів 7–10 класів продуктивною працею 2–3 години на тиждень з метою підготовки до професії. Це запозичення з радянської школи було закріплено в «Законі про соціалістичний розвиток шкільної справи в НДР» (1959 р.). З'явилися нові предмети: «Креслення» і «Введення в соціалістичне промислове і сільсько-господарське виробництво». Один день на тиждень у старших класах тепер відводився для практики на виробництві. Закон утверджував єдність освіти й виробничої праці і оголошував політехнічну освіту частиною навчання і виховання на всіх щаблях народної освіти. З 1959 р. усі школи в НДР стали десятирічними.

З 1960/1961 навчального року у повних середніх школах здійснюється професійне навчання, такі школи отримали назву розширених. До їх завдань увійшла підготовка учнів до навчання у вищому навчальному закладі, а також отримання повної освіти за робітничими професіями. У 1965 р. «Закон про єдину соціалістичну систему освіти» змінює структуру шкіл, вводячи розширену середню школу. Ця структура залишилася практично незмінною до возз'єднання країни. 12-річна розширена школа уможлилювала отримання атестата, який давав право на вступ до ВНЗ. Згідно з єдиним навчальним планом, в 11–12 класах посилена увага приділялася математиці та природознавству. Для особливо обдарованих дітей було створено спеціальні школи, і класи з іноземних мов, природознавства, математики, мистецьких предметів і фізкультури. Необхідно зазначити, що при переході до розширеної школи вирішальне значення мали не лише успішність, але й політико-ідеологічні орієнтації учнів: негативного відгуку керівництва молодіжної політичної організації «Вільна німецька молодь» (FDJ – Freie Deutsche Jugend), наприклад, було достатньо, щоб закрити добре встигаючому учневі дорогу до вищої освіти. Прийом до ВНЗ був регламентованим – тут могли навчатися рівно стільки школярів, скільки навчальних місць налічувалося у ВНЗ, тому 12-й клас закінчували близько 12 % учнів, а близько 14 % школярів, незважаючи на обов'язкове 10-річне навчання, закінчували школу восьмим класом і переходили далі до професійного навчання, що свідчило про вплив га освіти в НДР суворих засад планової економіки [3, с. 14]. У вихованні основна увага приділялася політико-ідеологічним та політехнічним напрямам.

У 70–80-х роках знову активізується обговорення проблем єдності і диференціації, сутності соціалістичної школи, загальної і професійної освіти,



характеру політехнічної підготовки, проблем особистості дитини. За освітню мету визначається виховання гармонійно розвиненої особистості. Дуже цінним надбанням педагогіки НДР того часу було створення шкіл і груп продовженого дня, завдяки яким педагогічні процеси тривали впродовж дня. Головна роль у таких закладах відводилася навчанню, хоча надавалися також широкі можливості для індивідуального розвитку учнів відповідно до їхніх інтересів та потреб. У кінці 70-х років ХХ ст. школи продовженого дня відвідували близько 80 % усіх учнів 1-4 класів. Тут вони виконували домашні завдання, закріплювали знання, отримані на уроках, розвивали свої здібності. Школи та групи продовженого дня перетворилися на серйозну підмогу батькам, зайнятим на виробництві.

Узагальнюючи ключові характеристики реформ шкільництва НДР, підкреслимо, передусім, безперервність процесу реформування – кожне нове десятиліття ставало новим реформаторським етапом. Безперечно, необхідно наголосити на тому, що реформи відбувалися під значним впливом економічної ситуації та ідеологічних установок. Німецький дослідник К. Уліх зазначає з цього приводу, що запозичення соціалістичної моделі радянського зразка вплинуло на шкільну політику і педагогіку НДР загалом: одностороння ідеологізація, абсолютизація успішності і тотальний державний контроль поступово витіснили такі проголошені у 1946 р. цілі, як виховання в дусі демократії, розвиток самостійних, справедливих, вільних і прогресивних думок і вчинків молоді. Освітня політика все менше ставала схожа на процес демократичних перетворень і все більше відповідала інтересам партії [7, с. 49].

Повоєнний розвиток школи ФРН також розпочався з орієнтування на принципи демократії. Проголошувалося, що якщо раніше вибір типу навчального закладу залежав від соціального походження дитини, то тепер – від її успішності. Після війни країна почала відновлювати шкільну систему часів Веймарської республіки у форматі початкової, основної, реальної шкіл та гімназії. Остання залишалася найпрестижнішим видом навчального закладу, який забезпечував прямий вступ до ВНЗ.

З метою удосконалення шкільної справи у 1946 р. за сприяння президента США Ф. Рузвельта німецьку систему освіти було оцінено американськими експертами, які піддали гострій критиці низку тогочасних її характеристик. Підкреслювалося, зокрема, що рання селекція учнів є недемократичним утиском освітніх шансів [5, с. 17]. Комісія запропонувала подовжити термін навчання у німецькій початковій школі до шести років і здійснювати диференціацію профільної підготовки не на структурному, а на змістовному рівні освіти шляхом запровадження гнучких навчальних планів з обов'язковими предметами і предметами за вибором. Висновки американських фахівців були враховані у директиві Ради союзних сил від 1947 р., у результаті чого трьом землям американської окупаційної зони (Гессен, Баден-Вюртемберг, Баварія) було запропоновано перейти на шестирічне початкове навчання.

Щодо ліквідації шкільної селекції, то вона закінчилася, так і не розпочавшись. У німецькій педагогіці досі ведуться суперечки, чи була тоді взагалі можливою структурна реформа школи ФРН, як це сталося в НДР. Повернення до системи освіти Веймарської республіки фактично визначило



сучасний стан німецької освіти. Консервативність та вірність традиціям проявилися і у відновленні релігійного виховання (причому, школа ставала конфесійною, оскільки біженці змінили релігійний склад жителів держави).

У 1949 р. була прийнята нова Конституція, за основними положеннями якої відповідальність за освіту покладалася на уряди земель: більшість повноважень в організації, контролі та фінансуванні освіти відтепер належали суб'єктам федерації. Зазначалося, що федеральний принцип організації управління забезпечує орієнтацію освіти на суспільні інтереси. Ця особливість державного устрою вплинула на подальший розвиток і нинішній стан школи Німеччини. Отримана автономія (так званий «культурний суверенітет») надала землям можливість проводити самостійну політику у сфері освіти: у кожній землі діяли власні закони, вимоги до добору і структурування змісту освіти та розроблення підручників. Звичайно, що федеральна автономія підпорядковувалася економічним потребам країни, яка грандіозними темпами відбудовувала зруйновану економіку [3, с. 16].

Реформи 60-х років були присвячені подальшій диференціації навчання, розширенню спектра факультативних предметів, запровадженню загального дев'ятирічного навчання. Цілями реформи проголошувалося підняття рівня якості загальної освіти, збільшення числа молоді на старшому ступені навчання, індивідуалізація навчання відповідно до здібностей та нахилів школярів, запровадження нових освітніх форм. З метою забезпечення якості шкільної освіти у 1964 р. землі підписують договір про стандартизацію у сфері освіти. Його доповнив Гамбурзький договір від 1971 р., який гарантував загальну базову структуру і взаємне визнання освітніх документів у всіх суб'єктах федерації. У 60-70-х роках були реформовані всі ступені освіти і створені нові типи шкіл. «Реформа розглядалася як інструмент зміни суспільства через школу, перетворення його на більш демократичну спільноту. Але такі зміни були для освіти непосиленими», – писав К. Фюхр [3, с. 16].

У 70-80-ті роки посилюється трудова підготовка школярів, наголос робиться на громадянському та політичному вихованні. Крім того, на початку 70-х років з'являється нова, експериментальна школа, так звана загальна (об'єднана), покликана інтегрувати тритипну систему шкіл. У 1970 р. таких видів шкіл налічується лише 13, у 1972 – вже 80. Подібне нововведення було спрямоване на модернізацію структури освіти для того, щоб дати учням більше можливостей у виборі школи і збільшити, таким чином, число абітурієнтів ВНЗ. Передбачалося, що загальна школа максимально відповідатиме вимогам суспільного розвитку і з часом буде здатна ліквідувати соціальну нерівність серед учнів середніх загальноосвітніх шкіл.

У 1972 р. розпочалася перебудова старшого ступеня гімназії, що охоплює 11-13 роки навчання. Завдяки появі обов'язкових, обов'язкових на вибір та факультативних дисциплін, посилилася диференціація, покликана створити умови для розвитку індивідуальних здібностей учнів, запобігти проблемам із другорічництвом та неуспішністю. Профілізація навчання, дійсно, враховує індивідуальність учнів, але спеціалізація тільки погіршує успішність із загальноосвітніх дисциплін, і суперечки про ефективність такої системи навчання поновилися. При цьому в усіх видах шкіл спостерігалось посилення



науковості навчального матеріалу і розвиток пізнавальних здібностей учнів. У 1982 р. закінчився експеримент із загальними (об'єднаними) школами, які так і не стали з'єднаним шкільним типом. Проте дискусія на тему, чи є тритипна шкільна система ефективнішою, ніж загальна школа, триває й понині.

Порівняльний аналіз реформування двох німецьких освітніх систем доводить, що в обох країнах розв'язувалися багато в чому однакові проблеми, хоча різними шляхами. Обидві країни досягли значних успіхів у розбудові освіти, створивши одну з найкращих у світі систем професійної підготовки школярів, солідну базу науково-методичного супроводу, альтернативні навчальні заклади, систему профільної підготовки учнів.

Водночас питання реформування школи сьогодні стоїть не менш гостро, ніж будь-коли раніше. Міжнародні та регіональні порівняльні дослідження якості знань школярів постійно виявляють такі недоліки німецької шкільної системи, як неувага до дітей, чії сім'ї відносяться до нижніх соціальних верств, відсутність належної підтримки обдарованих учнів, рання селекція, слабка дидактична та діагностична підготовка педагогів, відсутність співпраці між педагогами й батьками, найбільша у світі залежність освітніх можливостей дітей від їхнього соціального походження. В результаті, у світовому порівнянні тепер вже об'єднана Німеччина ледь входить до двадцятки лідерів, тому суперечки про ефективність її школи не припиняються, незважаючи на ефективні заходи з реформування системи загальної середньої освіти, які уможливили за досить короткий час суттєво поліпшити якість німецької шкільної освіти. Це доводять останні порівняльні дослідження якості знань, зокрема PISA, де німецькі учні продемонстрували досить високі результати порівняно з попередніми роками.

Після об'єднання 1990 р., освітня політика була спрямована здебільшого на реорганізацію східнонімецьких шкіл. П'ять нових земель перейняли шкільну освіту ФРН, і вже з 1992/1993 навчального року у всіх землях була запроваджена диференційована система. Приблизно в ці ж роки педагогіка НДР неофіційно стала своєрідним табу для німецьких учених. Через справедливую критику надмірної ідеологізації до неї перестали звертатися. І тільки в останні роки інтерес до спадщини школи НДР відновився. У спробі сучасного оновлення освіти пропонується запозичувати її позитивні елементи з метою використання в об'єднаній Німеччині. Безумовної уваги, на нашу думку, заслуговують такі з них, як простота структури і демократичність шкільної освіти; організація дошкільної освіти; практична зорієнтованість навчального змісту; державна система підтримки обдарованих дітей; рівність освітніх можливостей в основній школі; розвинена система шкіл продовженого дня.

Досвід Східної Німеччини поступово знаходить своє застосування в освітній системі об'єднаної держави. Приміром, деякі старі землі вже відмовилися від 13-річної школи, організація дитячих садків у НДР слугує зразком для нинішнього реформування дошкільних установ країни, а напрацювання в галузі функціонування школи продовженого дня уважно вивчаються разом із відповідним досвідом Фінляндії, Франції та Швеції [4]. Поступово знімається «табу» з педагогіки НДР, на зміну приходить розуміння, що переосмислення й аналіз її здобутків можуть допомогти в усуненні багатьох



недоліків. У результаті сильні сторони шкіл обох країн тільки доповняють одна одну, а їх гармонійне поєднання, переконані німецькі політики та педагоги, може зробити освітню систему більш продуктивною та успішною.

Таким чином, досвід реформування шкільної освіти в НДР та ФРН доводить важливість постійного руху, необхідність збереження національних освітніх традицій та віднаходження консенсусу між політичними орієнтирами, потребами економіки й кожного члена суспільства. А найважливішим «уроком» реформ після об'єднання можна вважати важливість урахування плюсів та мінусів у старих і нових землях, а також звернення до міжнародного досвіду в царині реформування шкільної освіти.

Список використаних джерел:

1. Овсянникова М. А. *Интеграция общеобразовательных школ Восточных земель в общую образовательную систему ФРГ : автореф. на соиск. ученой степени канд. пед. наук / М. А. Овсянникова.* – Тула, 2001. – 24 с.
2. Bos W. *Internationale Schulleistungsforschung / Bos W., T. N. Postlethwaite // Leistungsmessungen in Schulen / F. E. Weinert.* – Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2002. – S. 119–121.
3. Führ C. *Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzeuge und Probleme / Bonn: Internations.* – 1996. – 342 s.
4. Klieme E., Radisch F. *Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen Bildungsreform. Band 12 / Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin, 2005.* – 207 s.
5. *Report of the United States Education Mission to Germany.* – Washington DC : United States Government Printing Office, 1946. – 42 p.
6. *Richtlinien der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der deutschen sowjetischen Besatzungszone für Schulwesen.* – Berlin-Leipzig, 1948. – 22 s.
7. Uhlig C. *Die Reform, die stehenblieb // Pädagogik. Weinheim.* – 1991. – Jg. 43. – № 10. – S. 46–49.