

ОСВІТА ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЧЧИНИ В УМОВАХ ПОСТІНДУСТРІАЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВА

© Черкашин С. В., 2017
<http://orcid.org/0000-0061-8732-5155>
<http://doi.org/10.5281/zenodo.579543>

У статті йдеться про необхідність розробки у навчальних закладах Німеччини сучасної концепції виховання особистості в умовах постіндустріального суспільства. Автор наголошує на тому, що гегемонія інформатики призвела до домінування у всіх сферах життя сучасного німецького суспільства технологічної логіки. Ця нова логіка змушує по-іншому ставитись до цінності знань як таких. Оволодіння знаннями не є основним завданням одержання освіти, оскільки більшу цінність являє собою володіння інформацією та її джерелами. Зазначено, що зміст освіти не полягає більше в пошуку істини й самовдосконаленні. Традиційному уявленню про те, що знання автоматично перетворюють індивідуума в сформовану, тобто перетворену особистість, прийшло на зміну розуміння того, що знання в постмодерністському суспільстві призначені для продажу й реалізації. Зазначено також, що втрата знанням своєї вартості посилює меркантильне ставлення до нього та містить загрозу деформації особистості випускників вишів. Автор статті наполягає на необхідності визначити цілі виховання студентів в умовах постіндустріального суспільства і Болонського процесу.

Ключові слова: формування особистості, інформаційні технології, принцип виховання через науку, педагогічні концепції, базові компетенції.

Черкашин С.В. Образование и развитие личности в учебных заведениях Германии в условиях постиндустриального общества.

В данной статье речь идёт о необходимости разработки в учебных заведениях Германии современной концепции воспитания личности в условиях постиндустриального общества. Автор настаивает на том, что гегемония информатики привела к доминированию во всех сферах жизни современного немецкого общества технологической логики. Эта новая логика вынуждает по-другому отнестись к ценности знаний как таковых. Овладение знаниями не является основной задачей получения образования, поскольку большую ценность представляет собой овладение информацией и её источниками. Указано на то, что содержание образования больше не состоит в поиске истины и самосовершенствовании. На смену традиционному представлению о том, что знания автоматически превращают индивидуума в сформированную, то есть преобразованную личность, пришло понимание того, что знания в постмодернистском обществе предназначены для продажи и реализации.

Определено, что потеря знанием своей ценности усиливает меркантильное отношение к нему и содержит в себе угрозу деформации личности выпускников вуза. Автор статьи настаивает на необходимости определения целей воспитания в условиях постиндустриального общества и реформирования системы высшего образования в духе Болонского процесса.

***Ключевые слова:** формирование личности, информационные технологии, принцип воспитания через науку, педагогические концепции, базовые компетенции.*

Tcherkashin S.V. Education and development of the personality at educational institutions of Germany under the conditions of a post-industrial society.

The given article concerns the question of necessity of working out a modern concept of personality formation for educational institutions of Germany under the conditions of a post-industrial society. The author insists that computer science hegemony has led to domination of technological logic in all spheres of a modern German society. This new logic compels to consider the value of knowledge per se in another way. Knowledge mastering is not the primary goal of education as information acquiring and its sources possessing has taken on special significance. It has been specified that the education goal does not consist any more in search of truth and self-improvement. The traditional idea, that knowledge automatically transforms an individual in a formed, that means a transformed person, has been replaced by the idea, that knowledge in a postmodernist society is intended for sale and realization. It has been defined, that the knowledge value loss strengthens the mercantile attitude to it and comprises the threat of graduates personality deforming. The author of the given article insists on necessity of definition of the education purposes under the conditions of a post-industrial society and of higher education system reforming in the spirit of Bologna process.

***Key words:** personality forming, information technologies, the principle of upbringing through science, pedagogical concepts, basic competences.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується засобами масової інформації як інформаційне, як суспільство знань і постіндустріальне. За цим позначенням знаходиться щось дуже важливе для розуміння сучасних завдань освіти. Французький філософ-постмодерніст Жан Франсуа Ліотар критикував меркантилізацію знань, яка спостерігається зараз. У своїй книзі «Постмодерністське знання» він указує на те, що знання втрачають свою цінність. Якщо соціалістична освітня концепція бачила в освіті засіб звільнення народу від гноблення, то неогуманістична освітня концепція визначила суть освіти у безкорисливому пошуку істини й самовдосконаленні. У постмодерністській концепції освіти ці ідеали відкидаються. Гегемонія

інформатики, на думку Ліотара, призвела до домінування технологічної логіки. Ця нова логіка руйнує традиційну уяву про те, що знання перетворюють індивідуума у сформовану, тобто вже змінену особистість. Нова мета освіти – «перформативність», тобто «поліпшення пропорції між входом і виходом», вона полягає в удосконаленні компетенцій фахівців (інженерів ІТ, лінгвістів, кібернетиків та ін.) [9]. Завдання вчених, техніків і науково-технічного встаткування полягає не в пошуку наукової істини, а в зміцненні влади корпорацій (систем). Галузі знання, що перебувають за рамками оптимізації ефективності, не одержують фінансування. На думку Ліотара, якщо раніше призначення освіти полягало в зімкненні суспільства, то нинішня освіта призводить до його атомізації. Освіта перестає формувати ідеали, але вдосконалює компетенції. Виникає небезпека того, що, незважаючи на проголошені гасла, перед вищою освітою та університетами зокрема будуть поставлені завдання не формування всебічно розвиненої, відповідальної особистості (складової частини інтелектуальної еліти), яка займається самопізнанням, а будуть поставлені завдання підготовки гравців, які будуть ефективно виконувати свої функції, займаючи прагматичні посади, і ставити питання не про істинність тих чи інших даних, а про їх ринкову вартість» [9, 125]. В сучасних університетах відбувається розшарування студентів на тих, хто зможе бути корисним для системи, і на потенційних безробітних, які вивчають не перформативні спеціальності. Усі ці міркування змушують задуматися про визначення цілей виховання в постмодерністському суспільстві спеціалістів з вищою університетською освітою: виховання адаптованого до умов глобального ринку постачальника інформаційних послуг або всебічно розвиненої самодостатньої особистості, яка здібна мислити самостійно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми знання й освіти в постіндустріальному суспільстві перебувають у полі зору філософів, літераторів, лінгвістів і педагогів із середини 70-х років 20-го століття, коли почався бурхливий розвиток комп'ютерних і інформаційних технологій. У цьому зв'язку слід згадати імена І. Хасана [6], М.Бенаму [2], М. Кьолера [7], Й. Хабермаса [5]. Найбільш повно, на нашу думку, квінтесенція цих праць відбита у думках Й. Хабермаса, який пише про екстеріоризацію знання відносно володаря знань незалежно від рівня пізнання, на якому він перебуває.

Мета статті полягає в узагальненні німецького досвіду реформування системи вищої освіти Німеччини та визначення цілей, завдань та шляхів формування студента як особистості в умовах постіндустріального суспільства та реформування німецьких ВНЗ у дусі Болонського процесу.

Викладення основного матеріалу. Болонська декларація, мета підписання якої полягала в уніфікації європейських освітніх вимог, містить перелік рекомендацій, що орієнтують сферу шкільної, професійної й університетської освіти на формування відповідних компетенцій випускників цих закладів. Акцент зроблений не на придбання студентами конкретних знань, а на формування їхніх компетенцій. Ці рекомендації Болонської декларації знайшли відбиття в документах, прийнятих на Конференції міністрів освіти й культури Німеччини. Самі компетенції сформульовані так, що вони вписуються в зміст усіх дисциплін і спеціальностей. Велике значення надається навчальній компетенції, що полягає в здатності застосування набутих знань у нових ситуаціях і придбанні нових необхідних знань, а також здатності влаштуватися на роботу («employability»). Спеціальності, які зорієнтовані на практичну діяльність, отримують позитивну оцінку акредитаційними агенціями, водночас предмети й спеціальності, що одержали на університетському «жаргоні» іменування «орхідейні», до яких, наприклад, належать кельтологія, кристалографія, християнська археологія тощо, знаходяться у досить хиткому положенні.

Прихильники концепції «старого доброго» університету, в основу якої покладений зміст поняття «universitas», виступають як і раніше за охоплення університетською освітою широкого галузевого набору спеціальностей. Підготовка фахівців і проведення досліджень являє собою, на їхню думку, культурне й моральне зобов'язання університетів перед суспільством і людством, яке не піддається виміру в матеріальному вираженні. Болонська система, за їхньою думкою, створює всі умови для перетворення університету як «вільної корпорації студентів і професорів» у комерційне підприємство, кероване не стільки державною міністерською демократією, скільки фондами й групами зовнішніх менеджерів. Ефективність діяльності університету як освітньої установи усе більше оцінюється за результатами його роботи, серед яких називають обсяги отриманих спонсорських коштів, гроші, зароблені від

участі співробітників ВНЗ у комерційних проектах, у тому числі від надання експертних оцінок, а також рейтингові оцінки тощо.

Таким чином, Болонський процес підсилив тенденцію маркетизації й комерціалізації ВНЗ, призвів до реального їх профілювання, яке водночас звузило галузевий набір спеціальностей і призвело до зникнення «орхідейних» предметів з переліку обов'язкових для вивчення студентами дисциплін. Однак ці рідкі предмети могли б сприяти розвитку світовідчуття студентів, формуванню їхньої самосвідомості й становленню їх як особистостей, задовольняти їхні індивідуальні освітні й професійні потреби.

Супротивники корінних змін в університетській освіті стверджують, що навчальний процес не можна просто поставити у тверді рамки кредитно-модульної системи навчання, яка припускає тільки механічне заробляння студентами балів за певним спектром предметів. Газета «Frankfurter Allgemeine Zeitung» у своїй передовій статті від 19.06.2009 «Болонья: Ідея й дійсність»[4] досить справедливо вказує на процвітанню в університетах провінціалізму, на перетворення навчального процесу в гонитву студентів за одержанням балів. Для зміни місця навчання або перебування за кордоном у студентів залишається так само мало часу, як і для роздумів. Кредитно-модульна система формує в молодих людях цілеспрямованість, але пригнічує допитливість, інтерес до пізнання, незалежність мислення – усе те, що становить основу більш високих стандартів освіти.

Лутц фон Росенштиль і Дитер Фрей [10] формулюють своє бачення основних напрямів процесу реформування німецьких університетів. За їхньою думкою, завдання системи вищої освіти полягає не в абстрактному вихованні, а в тому, щоб поряд із прищеплюванням спеціальної професійної компетенції сприяти розвитку особистості, здатної до самопізнання, визначення свого місця не тільки у своєму соціумі, який обмежений рамками держави, місця роботи й спілкування, але й свого місця в сучасному глобалізованому світі. Необхідна розробка університетської концепції виховання, яка припускає як звертання до національних традицій і культурної спадщини, так і прищеплювання здатностей до аналізу існуючих глобальних проблем, наприклад, міграції населення, економічної кризи, забруднення навколишнього середовища [17].

В контексті реформи німецької системи вищої освіти постає питання про те, до яких результатів повинен привести процес набуття університетської

освіти. Очевидно те, що наявність певних результатів залежить від політичних, соціально-економічних і культурних змін у суспільстві й від відповідних ціннісних орієнтацій, які визначають характер освіти. Досягненням 20-го сторіччя слід уважати розширення обсягу змісту поняття «освіти» за рахунок тієї його частини, що припускає не тільки наявність в освіченої людини спеціальних професійних знань, умінь і навичок, але й наявність «виховання», що формує особистість. Якщо у розмовній мові слово «особистість» має винятково позитивну конотацію, припускаючи наявність у людини необхідних «особистісних» якостей: «вольова», «цілеспрямована», «товариська», «цільна натура» та ін., то психологія інтерпретує поняття «особистість» більш нейтрально.

За даними Альпорта, сучасна німецька психологія виробила за останні 60 років близько 50 дефініцій особистості. Після короткого огляду 49 дефініцій особистості вчений формулює власне розуміння «особистості», 50-е: «Особистість – це динамічний порядок тих психологічних систем в індивідуумові, які визначають його неповторну пристосованість до навколишнього середовища» [1, с. 7]. Пристосованість до навколишнього середовища як критерій наявності особистості, що сформувався, є присутнім і в інших дефініціях поняття «особистість».

Звідси виникає резонне і деякою мірою філософське питання про те, чи повинна людина як особистість вміти тільки пристосовуватися до дійсності або ж робити свій особистий внесок у її зміну, гармонізацію й поліпшення. Якщо ж критерій сформованої особистості виходить за рамки пристосованості до навколишнього середовища й припускає участь цієї особистості в її перетворенні в інтересах не тільки її самої, але й в інтересах усього людства, то формування особистості залежить від ціннісних орієнтирів її розвитку. Як уважають Спун і Вундерліх, концепція виховання повинна бути ціннісною по суті [15]. Шневінд підкреслює, що розвиток особистості є не тільки метою виховання, але й самовиховання [14, с. 48].

Самовиховання припускає, серед іншого, рефлексію індивідуальних цілей розвитку особистості й визначення контекстів їх реалізації. Саме тут вступає в гру ціннісний компонент поняття «особистість», який вимагає дати роз'яснення того, які еволюційні цілі взагалі повинен ставити перед собою індивідуум. Цікаво також отримати відповідь на питання про те, що ще крім

одержання спеціальної кваліфікації стимулює людей на їхньому шляху до одержання освіти. Відповідь на це питання, на наш погляд, не може бути однозначною, тому що багато чого залежить не тільки від самої особистості людини, але й від конкретних історичних і соціальних умов її формування.

Очевидним є те, що в університетах кінця епохи середньовіччя, які перебували під контролем католицької церкви або якого-небудь християнського ордена, переслідувалися зовсім інші цілі освіти й виховання ніж ті, які актуальні сьогодні у високорозвинених світських західних державах. Ці цілі радикально відрізняються також від тих, які проголошуються університетами в суспільстві, що сповідує ідеї ісламського фундаменталізму.

Освітня діяльність німецьких університетів пройшла кілька етапів становлення й розвитку, причому кожний із цих етапів характеризувався певною домінуючою метою, що була притаманна певному педагогу або філософу. Так, наприклад, метою освітньої концепції Гумбольдта було формування різнобічно розвинутої особистості, метою Монтесорі, Кей і Штайнера – розвиток уроджених (когнітивних або «духовних») сил індивідуума. У концепції реформістської педагогіки Дьюї зазначена мета, що полягає у формуванні здатності до демократії як ознаки розумного суспільства. Френе й Фрер бачать реалізацію своєї педагогічної концепції в створенні більш справедливого суспільства, руйнуванні класового суспільства й системи колоніального придушення.

Критична теорія педагогіки формулює аналогічні цілі. Вольфганг Клафкі проголосив рівноправними цілями виховання формування здатностей до самовизначення, до участі в прийнятті рішень і вираження солідарності. Реалізація цих цілей, на думку Клафкі, повинна сприяти вирішенню ключових епохальних завдань, таких як питання миру, навколишнього середовища й справедливості.

На сьогодні цілі розвитку особистості стають темою обговорень, коли йдеться про закріплене у конституції поняття «повнолітній громадянин», тобто дискусія виходить за межі спеціальної й методичної компетенції випускника вишу. У конкретному випадку це може означати, що на кінцевому етапі свого навчання у виші випускник повинен уміти діяти автономно, тобто приймати відповідальні рішення, спираючись на розроблені ним самостійно критерії, досягати поставлені перед собою цілі й відповідати за свої вчинки.

Ці цілі визначаються цінностями, які в демократичній країні закріплені в конституції й стосуються як індивідуума, так і всього суспільства в цілому. З одного боку, ці цінності засновані на принципі волі індивідуума, з іншого боку, вони орієнтовані на соціальну прийнятність учинків індивідуума як громадянина. Ця ціннісна орієнтація не повинна бути нав'язана ззовні й бути чимось абстрактним. Вона повинна сформуватися в індивідуума на основі її глибокого усвідомлення й матеріалізуватися в конкретних учинках.

Як відомо, сучасні німецькі університети характеризуються єдністю й свободою дослідження й навчання. Ідея університету як закладу, призначеного для набуття освіти й розвитку особистості, абсолютно вільної від церковної й державної опіки й контролю, є результатом руху інтелектуалів пізнього 18-го й раннього 19-го сторіччя й тісно пов'язана з іменами Песталоцці й Вільгельма фон Гумбольдта [16]. В 30-ті роки 20-го сторіччя у зв'язку із приходом нацистів до влади освітній ідеал Гумбольдта був зруйнований дощенту, оскільки свободи гумбольдтівського університету були замінені міркуваннями політичної й ідеологічної доцільності. Лібералізм носіїв ученості, ідей гуманізму й демократії не витримав випробування часом. Діячі науки й освіти зайняли конформістську позицію й не виявили ні найменшого опору політиці й злочинам нацистського режиму, але більш того брали активну участь у них. Гуманістичний ідеал виховання через прилучення до науки й до античної філософії виявився нежиттєздатним.

Руйнування цього ідеалу відбулося в конкретних історичних умовах і набагато раніше 30-х рр. 20-го сторіччя, в тому числі через широке застосування педагогічної концепції придушення фізичних і емоційних потреб особистості. Карола Кульман зазначає, що «сама наявність реформістських і ідеалістичних ідей Гумбольдта, Хербарта, Шрадера, Бреймана, Фребеля й Наторпа не повинна створювати ілюзію того, що вони одержали велике поширення в педагогічній практиці народних шкіл, гімназій, інтернатів для сиріт і виправних установ» [8, 81]. Вищий педагогічний ідеал цих закладів полягав не в самовизначенні вихованців і учнів, не у вихованні через розум, але у вихованні слухняності й підпорядкування авторитетам. Ця форма дисциплінування приділяла основну увагу придушенню потягів або спонукань, а виховні і навчальні заклади усіх рівнів формували особистість у душі слухняного «виконання обов'язку» у сфері продуктивної праці, в армії або у

сфері вищої освіти. Ідеї розуму й освіти мали дуже мало спільного з дійсністю того часу, вони не стали завуальованою буржуазною ідеологією, але стали ідеологією меншості, недоступної для більшості.

На відміну від Е. Канта автори нових педагогічних концепцій не робили різниці між вихованням і корекцією поведінки і були далекі від суворо пієтичного виховання в дусі Франка й від соціал-реформаторського ідеалу виховання Віхерна. Самовладання як головна чеснота вірнопідданої людини-виконавця повинна була відмежувати буржуазію від простого народу, який обвинувачувався в неприборканості своїх потягів, у нездатності втримуватися від миттєвого задоволення своїх потреб. Побутова буржуазна педагогіка розробила більш тонкі методи виховання через слухняність, чим ті, що практикувалися раніше, оскільки вони припускали більш рафіноване придушення волі вихованців. Ця концепція виховання одержала в 1970-ті роки назву «чорна педагогіка». Саме вона створила фундамент для нацистської концепції виховання, яка дозволила нацистській владі безкарно робити свої злочини з потурання й мовчазної згоди академічної еліти.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Хоча принципи «чорної педагогіки» були засуджені в післявоєнний час, однак її практичне застосування й глибоке проникнення у свідомість і підсвідомість німецьких громадян спостерігалися ще в середині 20-го століття, незважаючи на розробку й практичне застосування демократичних концепцій виховання, наприклад, психоаналітичної, антиавторитарної, демократичної тощо. Умови постіндустріального суспільства приховують небезпеку того, що «чорна педагогіка» трансформується в яку-небудь нову концепцію виховання, яка в ще більш завуальованій і рафінованій формі буде ламати волю вихованців, зокрема студентів, з метою забезпечення безмірної й безликої влади системи. Є також велика небезпека того, що, якщо проблемі формування особистості в системі освіти ФРН не буде приділено достатньої уваги, відбудеться запрограмоване формування деформованої меркантильними цілями особистості, що сліпо виконує волю якоїсь глобальної мережі. Сучасна педагогіка вищої школи повинна знайти способи вирішення даної проблеми, тобто розробити сучасну концепцію виховання, здатну протистояти особистісній деградації або деформації випускників університетів.

Література

1. Allport G. Persönlichkeit. Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart. – Stuttgart: Klett, 1949. – 471 S.
2. Benamou M., Caramello Ch. (ed.). Performance in Post Modern Culture. – Wisconsin: Center for XXth Century Studies & Coda Press, 1977. – 589 p.
3. Erpenbeck J., Rosenstiel L. v. (Hrsg.). Handbuch Kompetenzmessung (2. Aufl.). – Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2007. – 842 S.
4. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 19.06.2009 „Bologna: Idee und Realität“
5. Habermas J. Erkenntnis und Interesse. Erkenntnis und Interesse. – Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. Taschenbuch. Frankfurt a/M., 9. Mai 1973. 160 S.
6. Hassan I. The Dismemberment of Orpheus: Toward a Post Modern Literature. – New York: Oxford U.P, 1971. – 297 p.
7. Köhler M. Postmodernismus: ein begriffsgeschichtlicher Überblick // Amerikastudien. In Postmodernism Reader. Edited by Michael Drolet. P. 22. – London and New York. 1977. - 337 p.
8. Kuhlmann C. Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien. – Springer Fachmedien Wiesbaden, 2013. – 250 S.
9. Lyotard J. F. (): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. – Wien: Passagen Verlag, 2009. – 192 S.
10. Rosenstiel L. von, Frey D. Universität als Stätte der Bildung und Persönlichkeitsentwicklung., S. 55-75. in: Persönlichkeitsbildung oder Fachidiot. – Herausgegeben von: Rolf Oerter, Dieter Frey, Heinz Mandl, Lutz von Rosenstiel und Klaus Schneewind, 2012. – 248 S.
11. Schneewind K. A. Persönlichkeitstheorien I und II. (2 Bände). – Darmstadt: Primus, 1996. – 367 S.
12. Schneewind, K. A. Das Menschenbild in der Persönlichkeitspsychologie. In R. Oerter (Hrsg.): Menschenbildnerin der modernen Gesellschaft (S. 22-39). – Stuttgart: Enke, 1999. – 236 S.
13. Schneewind K. A. Sechs Thesen zum Verhältnis von Sozialisationstheorie und Persönlichkeitsentwicklung oder (frei nach Heinrich von Kleist) Über die allmähliche Verfertigung der Persönlichkeit beim Leben. In D. Geulen & H. Veith

(Hrsg.): Sozialisationsstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven (S. 117-130). Stuttgart: Lucius & Lucius, 2004. – 216 S.

14. Schneewind K. A. Persönlichkeitsentwicklung: Einflüsse von Umweltfaktoren. In H. Weber & T. Ramseyer (Hrsg.): Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie (S. 39-49). – Göttingen: Hogrefe, 2005. – 601 S.

15. Spoon S., Wunderlich W. (Hrsg.). Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt: Campus, 2005. – 247 S.

16. Thomä D. Drei Prinzipien und drei Phasen der Humboldt-Kultur. Erfindung, Krise und ein Leben nach dem Tod. In S. Spoon & W. Wunderlich (Hrsg.), Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute (S. 49-70). Frankfurt: Campus. Lutz von Rosenstiel, Dieter Frey, 2005. – 464 S.

17. Thommen J. P., Peterhoff, S. Instrumente der Persönlichkeitsentwicklung. In S. Spoon & W. Wunderlich (Hrsg.), Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute (S. 315-334). – Frankfurt: Campus, 2005. – 464 S.