

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ЧЕРКАШИН СЕРГІЙ ВОЛОДИМИРОВИЧ

УДК 37(09)(410)''19/20''

**РОЗВИТОК УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ
(XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТЬ)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Автореферат

дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук



Харків – 2021

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди, Міністерство освіти і науки України.

Науковий консультант – доктор педагогічних наук, професор
Друганова Олена Миколаївна,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди,
професор кафедри освітології
та інноваційної педагогіки

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор
Ваховський Леонід Цезаревич,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ),
проректор з науково-педагогічної роботи;

доктор педагогічних наук, професор
Вихрущ Віра Олександрівна,
Національний університет
«Львівська політехніка»,
професор кафедри педагогіки
та інноваційної освіти;

доктор педагогічних наук, професор
Кузнецова Олена Юріївна,
Національний юридичний університет
імені Ярослава Мудрого,
завідувач кафедри іноземних мов №3.

Захист відбудеться «25» березня 2021 року о 10⁰⁰ годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 64.053.04 у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди за адресою: вул. Алчевських, 29, ауд. 216, м. Харків, 61002.

Із дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди за адресою: вул. Валентинівська, 2, ауд. 215-В, м. Харків, 61168.

Автореферат розісланий 24 лютого 2021 р.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради

Л.П. Ткаченко

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність і доцільність теми дослідження. Прагнення України до інтеграції в міжнародний освітній простір вимагає підвищення якості університетської освіти й приведення її у відповідність до кращих світових і європейських стандартів. Про це, зокрема, наголошується в низці законодавчих документів: «Про вищу освіту» (2019), «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти» (2020); наказів Міністерства освіти та науки України «Щодо нагальних питань впровадження Закону України «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти»» (2020) тощо.

Актуальність і перспективність дослідження університетської освіти Німеччини як культурно-історичного феномену з виокремленням етапів та окресленням тенденцій її розвитку зумовлюється також швидкими темпами соціально-економічного розвитку сучасного суспільства; процесами глобалізації, інтернаціоналізації та посиленням міжнародної кооперації в галузі університетської освіти; бурхливим розвитком інформаційних технологій тощо.

Розробка стратегії реформування університетської освіти України, пошук її нової моделі, адекватної глобальним тенденціям розвитку людства, потребує виваженого аналізу досвіду, накопиченого світовими лідерами у цій галузі. У цьому плані на увагу заслуговує система університетської освіти Німеччини, що представлена 103 класичними та технічними університетами, 2 з яких (Мюнхенський класичний та Мюнхенський технічний) за результатами QS World University Rankings (2020) входять до ТОП-100 кращих університетів світу, а 25 (зокрема Гейдельберзький, Берлінський, Фрайбурзький, Тюбінгенський, Ахенський та ін.) – до ТОП-500. Наразі в ФРН навчається близько 300 000 іноземних громадян, що обумовлено репутацією університетів як місць надання високоякісної освіти, перспективами подальшого працевлаштування їх випускників тощо.

Останнім часом в Україні як і у світі в цілому значно зріс інтерес учених до пошуків шляхів оновлення університету як інституції, визначення його ролі й місця в сучасному суспільстві. Предметом вивчення вчених із різних галузей знань стали: *тенденції розвитку, цілі та роль вищої в цілому й університетської освіти зокрема в умовах суспільних трансформацій* (В. Андрущенко, Л. Ваховський, В. Вихрущ, Л. Зеленська, В. Кремень, В. Луговий, О. Огнев'юк, Н. Терентьева та ін.); *феномен університету як закладу освіти, його статусу в соціокультурному просторі* (Т. Жижко, С. Курбатов, І. Коваль, В. Масальський, С. Посохов, В. Распопов, В. Сафонова, С. Тульчинська та ін.); *структура управління університетами та шляхи її вдосконалення* (С. Калашнікова, І. Пасінович); *проблеми інтеграції української вищої освіти в європейський освітній простір* (О. Бурлакова, Ж. Таланова, В. Бобрицька, І. Каленюк та інші) тощо.

Особливу цінність для наукової розробки проблеми мають праці зарубіжних учених, у яких висвітлюються: *цілі і завдання університетської освіти Німеччини* (Й. Єргард, В. Вольф, Т. Ельвайн, П. Пастернак та ін.), *розвиток педагогічної й дидактичної теорії* (Л. Губер, Й. Вільдт, М. Гейнріх, Г. Мандль); *витоки класичної університетської освіти Німеччини* (Т. Ельвайн, П. Гаммерштейн, М. Фурманн);

зміни в університетах Німеччини на певних етапах їхнього історичного розвитку (В. Рюгг, Дж. Дюсдаль, Дж. Пауелл, Д. Бейкер та ін.).

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що в українському науковому дискурсі (М. Голубева, В. Журавська, О. Кузнецова, Н. Мирончук, І. Сташевська та ін.) проблема розвитку університетської освіти Німеччини в межах обраного періоду, ще недостатньо вивчена. Наукову цінність для розробки проблематики мають дисертації з вищої освіти Німеччини, зокрема професійної, Н. Абашкіної «Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець ХІХ – ХХІ ст.)», А. Гаврилук «Тенденції розвитку класичних університетів Німеччини др. половини ХХ – на початку ХХ ст.».

Отже, до цього часу розвиток університетської освіти в Німеччині упродовж ХХ – початку ХХІ ст. як окрема наукова проблема комплексно й системно в обраних хронологічних межах не досліджувалася.

Доцільність наукового осмислення обраної проблематики обумовлюється й необхідністю розв'язання низки виявлених у процесі дослідження суперечностей, зокрема, між:

- об'єктивною вимогою створення інноваційного освітнього середовища, підвищення якості освітнього процесу й наукових досліджень в університетах України як умови входження до світового ринку освітніх послуг і відсутністю неупередженого аналізу історично вивірених і апробованих практикою університетських традицій Німеччини, а також еталонною для університетів Європи й світу гумбольдтівської моделі університету;

- нагальною потребою удосконалення змісту, форм, методів підготовки інтелектуальної еліти суспільства і фактичним станом розв'язання цієї проблеми в практиці організації освітнього процесу в університетах України;

- активізацією процесів глобалізації, що інтенсифікують взаємозалежність освітніх процесів у різних регіонах світу, і визначенням міри відповідальності університетської освіти України на шляху пошуку вирішення проблем, що постали (втрата значної частини власної ідентичності під тиском інтернаціоналізації; стандартизація знань та формування єдиної системи цінностей; ставлення до освіти, як до індустрії знань; звуження значення особистості), потребою в збереженні кращих національних освітніх традицій.

Отже, актуальність, теоретична та практична значущість проблеми, її недостатня розробленість у науковому плані, а також потреба розв'язання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження **«Розвиток університетської освіти Німеччини (ХХ – початок ХХІ століття)»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до теми науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки й педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Підвищення ефективності навчально-виховного процесу в середніх загальноосвітніх і вищих навчальних закладах» (РК № 1-200199U004104). Тема затверджена на засіданні вченої ради Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол №9 від 28.10.2016).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні етапів, виявленні основних тенденцій розвитку та характеристиці досвіду організації університетської освіти

Німеччини ХХ ст. – початку ХХІ ст. для використання конструктивних здобутків у сучасних умовах реформування національної системи вищої освіти.

Відповідно до мети поставлені такі **завдання** дослідження:

1. Здійснити історіографічний аналіз та окреслити джерельну базу обраної проблеми.

2. Розкрити науково-методологічні засади вивчення проблеми розвитку університетської освіти Німеччини й з'ясувати суть базових понять дослідження.

3. Схарактеризувати передумови розвитку університетської освіти Німеччини в період ХХ – початку ХХІ ст.

4. Обґрунтувати етапи та виявити провідні тенденції розвитку університетської освіти Німеччини упродовж ХХ та на початку ХХІ століть.

5. Узагальнити й схарактеризувати погляди науково-педагогічної громадськості Німеччини на роль, зміст, функції педагогіки вищої школи та її місце в розвитку університетської освіти Німеччини на кожному із обґрунтованих етапів.

6. Накреслити перспективи творчого використання досвіду організації університетської освіти Німеччини в умовах реформування вищої освіти в Україні.

Об'єкт дослідження – університетська освіта Німеччини як соціокультурний феномен.

Предмет дослідження – етапи й провідні тенденції розвитку університетської освіти Німеччини у період ХХ – початку ХХІ століття

Провідна ідея концепції дослідження ґрунтується на розумінні університетської освіти Німеччини як соціокультурного феномену, що еволюціонує взаємозалежно із загальнокультурним процесом, державно-політичними перетвореннями, змінами світоглядних домінант суспільної свідомості; розуміння самого Університету як осередку, покликаного «виконувати національно-державницьку роль та опікуватися проблемами інтелектуально-духовного стану нації», виконувати наукотворчу та культуротворчу функції, формувати духовну еліту нації (Т. Жижко, М. Зубрицька, Н. Торкут та інші).

Ретроспективний аналіз розвитку університетської освіти Німеччини у період ХХ – початку ХХІ ст. уможливорює з'ясування специфіки соціально-політичного, культурного й науково-педагогічного контекстів, у межах яких відбувався її розвиток і набуття специфічних національних рис, а також впливу протиріч між освітньою теорією та практикою, які стимулювали суспільство й університетську спільноту до змін, до пошуку нових концептуальних моделей організації університету.

Вивчення еволюції університетської освіти Німеччини впродовж ХХ – поч. ХХІ ст., визначення її організаційно-теоретичних засад та узагальнення досвіду діяльності провідних університетів в історичній ретроспективі, дозволяє узагальнити набутий позитивний і виявити негативний досвід, творчо його переосмислити й накреслити шляхи використання при плануванні та реалізації модернізаційних змін в університетській освіті України, спрямованих на її вдосконалення та інтеграцію в європейський освітній простір.

Методологічні основи дослідження: на філософському рівні методології: теорія наукового пізнання про єдність процесів, взаємовпливів і взаємозалежності явищ об'єктивної дійсності; положення про взаємозв'язок, взаємозумовленість і

цілісність явищ у природі; положення наукових праць із філософії освіти (Л. Ваховський, Б. Гершунський, М. Култаєва, В. Лутай та інші).

На загальнонауковому рівні методології: системний підхід, що дозволяє розглядати університетську освіту Німеччини як цілісну систему із множиною пов'язаних між собою компонентів, що певним чином упорядковані, характеризуються ієрархічною побудовою, розгалуженими зв'язками та відносинами із зовнішнім середовищем; *синергетичний підхід*, що дозволяє розглянути університетську освіту Німеччини в постійному розвитку відповідно до внутрішніх законів і загальних тенденцій розвитку суспільства; *аксіологічний підхід*, що склав підґрунтя для характеристики університетської освіти Німеччини як центру культури, освіти й науки, розкритті її ролі в контексті збереження й поширення загальнолюдських і культурних цінностей; *культурологічний підхід*, що уможливив розгляд університетської освіти Німеччини в контексті загальнокультурного життя держави в різні історичні періоди, сприяв виявленню передумов, обґрунтуванні етапів і провідних тенденцій її розвитку; *парадигмальний підхід*, що дозволив розглядати внутрішню логіку розвитку університетської освіти з точки зору виникнення, трансформації, взаємодії різних парадигм (культурно-ціннісної; академічної; професійної; технократичної та гуманістичної) в окремі історичні періоди та їх аналізом із позиції зіставлення минулого й сучасного; *компаративний підхід*, що сприяв виявленню загальних і специфічних характеристик розвитку університетської освіти на певних етапах її розвитку, зокрема у ФРН і НДР, а також в умовах глобальних викликів, що постали перед університетською освітою Німеччини й України в ХХІ ст.; *історіографічний підхід*, що забезпечив критичний аналіз стану розробленості проблеми в історико-педагогічній науці; узагальнення накопичених знань із теорії та практики розвитку університетської освіти ФРН.

на конкретно-науковому рівні методології: положення філософії й методології освіти (А. Андрущенко, С. Гессен, Б. Гершунський, В. Загвязинський, В. Краєвський та ін.); ідея про Університет як «верховний інтелект», на який покладається відповідальність за справу освіти й виховання, наукових досліджень, суспільного розвитку (А. Блум, Х. Гассет, Х. Ортега-і-Гассет, В. Гумбольдт, Дж. Ньюмен, Й. Фіхте, Ф. Шляйєрмахер, К. Ясперс); висновки про вплив освіти на розвиток сучасного суспільства (Б. Гершунський, К. Колін, Л. Сандакова та ін.); положення та висновки сучасної історико-педагогічної науки (Л. Ваховський, В. Вихрущ, С. Золотухіна, В. Курило, В. Майборода, та інші); традиції вищої освіти Німеччини (Н. Гаммерштайн, Р. фом Брух, Б. Кем, Ф. Паульсен, С. Фіш та інші).

Практичний концепт передбачає використання отриманих результатів для подальших наукових розробок з історії університетської освіти, для створення нових концепцій і наукових проєктів з питань реформування університетської освіти України, а також під час написання студентами курсових, магістерських робіт; у процесі викладання курсів нормативних (Країнознавство Німеччини) та вибіркових (Історія культури й освіти Німеччини) дисциплін.

Для вирішення визначених завдань, досягнення мети на різних етапах дослідження використовувався комплекс взаємопов'язаних наукових **методів**, зокрема: *загальнонаукових* – аналіз, синтез, індукція, дедукція, абстрагування,

порівняння, узагальнення, систематизація, конкретизація (дозволили обґрунтувати вихідні теоретичні положення, принципи і підходи до окресленої проблематики, визначити базові поняття дослідження); *конкретно-наукових* – історико-ретроспективний, історико-структурний (уможливили систематизацію історіографії досліджуваної проблеми, розроблення структури дослідження, охарактеризувати розвиток університетської освіти ФРН); хронологічний (сприяли розробці періодизації розвитку університетської освіти ФРН у визначений період); історико-діахронний, проблемно-тематичний, праксиметричний (послугували основою для узагальнення досвіду, накопиченого університетською освітою ФРН в процесі її розвитку, визначенню та опису тенденції й перспективи її подальшого розвитку); *історико-актуалізаційний* (став основою для актуалізації цінного досвіду організації університетської освіти Німеччини в сучасних умовах реформування вищої освіти в Україні).

Джерельна база дослідження. Фактологічний матеріал дисертації становлять:

- *нормативно-правові акти й документи із питань університетської освіти Німеччини досліджуваного періоду*: Декрет імператора Вільгельма II про надання технічним ЗВО статусу університетів (1899); Конституція Веймарської республіки «про свободу науки та її викладання»; указ Пруського міністерства освіти і науки про реформування вищої освіти (1919); закони Третього Рейху: «Про відновлення статусу державного службовця» (1933); «Про студентські об'єднання у наукових ЗВО» (1933); «Про звільнення від службових обов'язків і оновлення викладацького складу у зв'язку з організаційним оновленням вищої школи» (1935); Конституція ФРН (1949, 2002); Федеральний рамковий закон про вищу освіту (1976, 1985; 1998; 1999; 2002; 2004); Рішення, ухвалені федеральним конституційним судом щодо діяльності закладів вищої освіти ФРН (1972; 1973; 2005); Директиви державного секретаріату з питань освітньої політики НДР (1951); «Про реорганізацію вищої освіти і проведення II реформи вищої освіти» (1955); «Про здійснення III реформи галузі вищої освіти» (1965); директиви міністерства вищої і професійної освіти НДР «Про організацію наукової роботи студентів університетів та ЗВО», «Про призначення на посади і статус викладачів НДР» (1968); постанови Державної Ради НДР «Про продовження реформування галузі вищої освіти НДР і перспективи її розвитку до 1975 р.» (1969); «Про поєднання в навчальному процесі фахової і політичної освіти» (1973); Конституція НДР (1968); закони НДР «Про організацію наукової аспірантури в університетах і ЗВО НДР» (1951); «Про організацію єдиної соціалістичної системи освіти НДР» (1965); «Про регулювання процедури вступу до ЗВО НДР» (1971); постанови Конференції міністрів освіти і релігії федеральних земель «Чорні зошити. Рекомендації. Постанови і доповіді президента» (1964); «Реорганізація навчального процесу в наукових ЗВО» (1967); «Акредитація навчальних програм бакалаврату і магістратури» (2008);

- *архівні матеріали ФРН*: Федеральний архів масових партій та організацій НДР Берлін-Ліхтерфельде (DY30/IVA2), Саксонський головний державний архів м. Дрезден (IV D-2/9/02/531); постанови державних органів НДР (Державної Ради, Міністерства вищої і середньої технічної освіти) та Федерального конституційного суду (ФРН);

- *документи, ухвалені Конференцією ректорів німецьких ЗВО, як-от:* «Стан ЗВО», «Концепція розвитку ЗВО в Німеччині» (1992); «Якість навчання і викладання. Документи щодо реформи вищої освіти (1994); «Рекомендації щодо забезпечення якості навчання й учіння в бакалавраті і магістратурі» (2005); «Про ініціативу щодо організації елітних ЗВО» (2007) тощо; *рекомендації Наукової ради:* «Про розбудову наукових закладів» (1960); «Про діяльність наукових ЗВО» (1966); «Рекомендації щодо структури й розбудови системи вищої освіти» (1970); «Стимулювання конкуренції в німецькій системі вищої освіти» (2010); «Покращення якості навчання й учіння» (2012) тощо;

- *статистичні дані:* матеріали Федерального статистичного управління (2018);

- матеріали німецьких періодичних видань «HOF (Hochschulforschung)», «Hochschulwesen», «Erziehungswissenschaft», «Die Hochschullehre» та *конференцій у межах Болонського процесу* («Сорбоннської декларації» (1998); «Болонської декларації» (1999), конференцій у Празі (2001), Берліні (2003), Бергені (2005), Лондоні (2007), Лейвені (2009), Будапешті / Відні (2010), Бухаресті (2012) тощо.

- *документи ЄЕС:* постанови – «Про ухвалення Лісабонської декларації» (2000) «Про розробку програми співробітництва між ЗВО і підприємствами в галузі високих технологій» (1986); «Про забезпечення мобільності студентів у рамках програми «Еразмус»» (1987); «Про спільне врегулювання питання щодо визнання дипломів про вищу освіту в країнах ЄЕС» (1988); «Про внесення змін до положень про заходи щодо забезпечення академічної мобільності студентів» (1989; 1990; 1992); матеріали засідань Європейської комісії (Освіта і культура на перший погляд. Інформаційний лист (2003)) тощо;

- монографії, дисертації та наукові статті вчених, що містять інформацію, адекватну поставленим завданням.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період ХХ ст. – початок ХХІ ст. Визначення *нижньої хронологічної межі* дослідження – 1899 р. – пов'язано з оприлюдненням указу кайзера Вільгельма II «Про надання вищим технічним та інженерним школам права присудження наукового ступеня доктора інженерних наук», що підвищило статус спеціалізованих вищих шкіл («прикладних університетів») і зруйнувало монополію повних університетів у вищій освіті Німеччини. *Верхня хронологічна межа* – 2018 р. – обумовлена введенням у дію Державного договору про впровадження єдиної акредитаційної системи забезпечення якості навчання й викладання в німецьких ЗВО.

Територіальні межі дослідження. Заснований у 1809 р. Берлінський університет став основою для формування та розвитку класичної моделі німецької університетської освіти в межах Другої Німецької імперії, яка проіснувала у своїх відносно стабільних територіальних межах до кінця Другої світової війни (1945). Поразка Німеччини призвела до розділу країни на західну і східну зони окупації та до втрати окремих територій (Східної Пруссії, Померанії, Сілезії тощо). Періодизація розвитку університетської освіти Німеччини після Другої світової війни (1945 – 1990) суттєво ускладнюється через існування двох різних систем вищої освіти НДР та ФРН. Після їх возз'єднання німецькі університети стали частиною децентралізованої системи вищої освіти ФРН, побудованої на засадах федералізму.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягають у тому, що *уперше*: з урахуванням соціально-політичних і культурно-освітніх детермінант цілісно досліджено проблему розвитку університетської освіти Німеччини в широкому часовому діапазоні, охарактеризовано її теоретико-методологічні засади;

- окреслено історіографію проблеми розвитку університетської освіти Німеччини у вітчизняній (дореволюційній, радянській, пострадянській) та зарубіжній науковій думці, визначено домінантні напрями вивчення обраної проблематики;

- науково обґрунтовано етапи та провідні тенденції розвитку університетської освіти Німеччини у визначених хронологічних межах: I етап (1899 – 1932) – активних пошуків нової моделі університетської освіти на тлі зростання ролі природничих, інженерних і технічних наук, запитів промисловості і потреб держави щодо підготовки нової генерації фахівців; II етап (1933 – 1944) – радикальної трансформації університетської освіти Німеччини в умовах націонал-соціалістичного режиму; III етап (1945 – перша половина 60-х рр. XX ст.) – відновлення зруйнованої війною і нацистською ідеологією університетської освіти в розділеній Німеччині; IV етап (друга половина 60-х рр. – 1989) – зосередження уваги на вирішенні проблем університетської освіти, проведення широкомасштабних заходів з метою упорядкування освітньої експансії; V етап (1990 – 1997) – консолідації зусиль освітніх політиків і наукової громадськості задля посилення конкурентоспроможності університетської освіти об'єднаної Німеччини й упровадження ринкових механізмів в основу її управління; VI етап (1998 – 2018) – реформування університетської освіти Німеччини в контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів;

- визначено наскрізні тенденції розвитку університетської освіти Німеччини упродовж XX ст. – початку XXI ст.: дотримання культурно-освітнього федералізму як головного принципу побудови та функціонування університетської освіти; розширення соціальної бази студентства та збереження її елітарного характеру; демократизація, гуманізація, гуманітаризація університетського сектору; посилення профілізації університетів; відсутність вертикальної стратифікації університетів та диверсифікації шляхів набуття населенням університетської освіти; стабільність розвитку німецького університету як соціального інституту; обмеження впливу держави на діяльність університетів; інтернаціоналізація і відкритість суспільству.

- узагальнено й схарактеризовано погляди науково-педагогічної громадськості Німеччини XX – початку XXI ст. (Г. Шмідкунц, Е. Бернгейм, І. Блехле, Л. Губер, Й. Вільдт, Х. Брінкманн, Г. Гехт, М. Гейнріх, Г. Гралкі, Д. Грюн, Д. Кімміх, Г. Крюккен, А. Тумфарт та інші) на роль педагогіки в цілому й дидактики вищої школи зокрема для розвитку університетської освіти;

- окреслено перспективи використання досвіду організації університетської освіти Німеччини в сучасних умовах реформування вищої освіти України.

Уточнено зміст понять: «повний університет», «класичний університет», «науковий університет», «технічний університет», «університет прикладних наук», «підприємницький університет», «університетська освіта Німеччини».

Подальшого розвитку набули уявлення про передумови розвитку університетської освіти Німеччини.

У науковий обіг уведено 53 маловідомі документи, зокрема 8 архівних, законні та підзаконні акти ФРН, що дозволили визначити тенденції розвитку університетської освіти Німеччини упродовж досліджуваного періоду.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що його положення й висновки щодо еволюції університетської освіти Німеччини та її провідних тенденцій упродовж ХХ – початку ХХІ ст. дають підстави для систематизації ідей, узагальнення досвіду й визначення перспектив його використання в процесі реформування університетської освіти України з урахуванням викликів, перед якими постає сучасне українське суспільство, що вимагає від університетської освіти здатності до її постійного оновлення, вироблення збалансованої стратегії розвитку, гарантує стабільність та ефективність функціонування, збереження кращих національних традицій. Результати дослідження відображені в одноосібній монографії «Розвиток вищих навчальних закладів Німеччини».

Результати дослідження *впроваджено* в освітній процес Криворізького державного педагогічного університету (довідка № 09/1-402/3 від 27.09.2018), Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (довідка № 01/10-556 від 05.09.2018), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 69–18–638 від 05.09.2018), Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (довідка № 2958/1 від 26.09.2019).

Отримані під час наукового пошуку дані можуть слугувати підґрунтям для подальших історико-педагогічних і компаративістських досліджень. Ними доцільно послуговуватися під час укладання енциклопедичних видань, підготовки наукових статей, написання навчальних посібників і підручників із питань організації університетської освіти в Німеччині; викладання нормативних («Історія педагогіки», «Порівняльна педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Філософія освіти» і вибіркових дисциплін (Історія університетської освіти Німеччини) у ЗВО, закладах неформальної освіти; у процесі написання та захисту кваліфікаційних наукових праць.

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження доповідалися й обговорювалися на засіданнях кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г.С. Сковороди (2016 – 2019), на конференціях різних рівнів: *міжнародних*: «Методологія сучасних наукових досліджень» (Харків, 2016) «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика» (Харків, 2017); «Пріоритетні напрямки розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук» (Одеса, 2017), «Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє» (Київ, 2017); «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities/ International scientific conference» (Kaunas, 2018), «Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanism» (Tbilisi, 2017); «Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities» (Kaunas, 2019); «Сучасні досягнення вітчизняних вчених в галузі педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2019); «Вплив досягнень психологічних наук на розвиток сучасного суспільства» (Харків, 2019); «Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників

психологічних та педагогічних наук» (Львів, 2019); «Психологія і педагогіка: актуальні питання» (Харків, 2019), «Influence of scientific achievements in education on the development of modern society» (Vilnius, 2019); «Психологія і педагогіка на сучасному розвитку наук: актуальні питання теорії і практики» (Одеса 2020); *регіональних*: «Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики» (Харків 2017).

Кандидатську дисертацію «Синтаксичні конструкції з альтернативними стосунками компонентів (на матеріалі німецької мови)» за спеціальністю «10.02.04 – Германські мови» було захищено у 1997 році. Матеріали кандидатської дисертації у тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Основні положення й висновки дослідження висвітлено в 38 одноосібних публікаціях, серед них: одна монографія (одноосібна), 21 стаття у наукових фахових виданнях України та виданнях, уключених до науко-метричних баз та міжнародних виданнях, 5 статей в інших виданнях, 8 тез у збірниках матеріалів міжнародних та регіональних наукових і науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається з анотації, вступу, п'яти розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел (658 найменувань, із них 8 архівних, 522 – іноземними мовами). Повний обсяг тексту дисертації складає 646 сторінок, основний зміст викладено на 410 сторінках.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обґрунтовано актуальність і доцільність проблеми дослідження; визначено об'єкт, предмет, мету і завдання роботи; аргументовано концепцію, методологічні засади, методи дослідження; окреслено джерельну базу; розкрито наукову новизну, практичне значення здобутих результатів; визначено особистий внесок автора; викладено форми апробації та впровадження результатів дослідження.

У першому розділі – «**Історіографія та джерельна база проблеми розвитку університетської освіти Німеччини (XX – початок XXI ст.)**» – охарактеризовано стан та напрями розроблення обраної проблеми в зарубіжній і вітчизняній історіографії, проаналізовано джерельну базу дослідження.

На основі вивчення значного масиву наукових джерел, використання хронологічного, регіонального та проблемного критеріїв їх аналізу, виділено такі основні групи історіографічних джерел: праці, присвячені історії становлення та розвитку університетської освіти в Німеччині загалом й окремих німецьких університетів зокрема; роботи науковців, предметом вивчення яких став внесок відомих політиків, науковців, громадських діячів у розвиток університетської освіти Німеччини; тенденції й особливості реформування вищої освіти в країнах Західної Європи в цілому й у Німеччині зокрема у межах досліджуваного періоду.

Аналіз *історіографії кінця XIX – початку XX ст.* свідчить, що проблема розвитку вищої в цілому й університетської освіти зокрема в Німеччині, завжди посідала важливе місце в наукових пошуках учених (К. Ушинський, Ф. Паульсен, М. Пирогов та інші). Досліджуване явище залишилося актуальним й для наукової спільноти *радянського періоду*. Так, у 20 – 30-ті рр. XX ст. побачили світ статті П. Кагана, Є. Кагарова та інших, присвячені розвитку освітніх процесів у цілому й

вищій освіті Німеччини зокрема. Суттєво зросла кількість робіт, що були присвячені обраному феномену, у 50-х – 80-х рр. ХХ ст. Предметом уваги радянських дослідників стали: досвід реформування освітньої системи «дружньої» НДР (Н. Воробйов, І. Трилинський, О. Фрідманська); вищі навчальні заклади й науково-дослідні установи ФРН (Є. Юпатов, Т. Яркіна та інші); стан і тенденції розвитку університетської, професійної, педагогічної освіти у ФРН (А. Дьомін, С. Лавров, Ю. Коваленко, М. Кольчугіна, Л. Соловійова та інші).

Окремий кластер в *радянській історіографії* (60-ті – 80-ті рр.) склали праці компаративістського характеру. Їх ознака – заполітизований підхід до вивчення освітніх процесів у країнах, що належали до різних ідеологічних таборів. Вища школа у ФРН досліджувалася здебільшого фрагментарно як складова частина університетської освіти капіталістичних країн і виключно з позицій радянської ідеології (С. Соколова, Є. Кузьміна, М. Родіонов та ін.). Основна ідея цих праць – протиставлення цінностей, «висвітлення проявів реакційної політики урядів капіталістичних країн в освітній галузі з метою кращого розуміння переваг соціалістичного устрою СРСР»; «політико-ідеологічне виховання фахівців».

У межах *пострадянської історіографії* вивчення досліджуваної проблематики здійснюється в таких напрямках: еволюція німецьких класичних університетів (М. Голубева, І. П'янковська, А. Гаврилюк та інші); розвиток професійної освіти (Н. Абашкіна, Ю. Коваленко, О. Яковенко), педагогічної освіти (Л. Берлінська, В. Журавська, Н. Мирончук та інші); досвід реформування системи вищої освіти Німеччини та тенденції її розвитку в межах другої половини ХХ – на початку ХХІ ст. (Т. Зданюк, О. Кузнецова, О. Носова, О. Маковоз, О. Огієнко та інші).

Окрему групу складають сучасні *компаративістських дослідження вітчизняних учених*, у яких схарактеризовано провідні напрями розвитку університетської освіти в сучасному світі; проаналізовано освітні реформи, що проводяться в розвинених країнах, у тому числі й у Німеччині; визначено досягнення й прорахунки, місце університетів в освітніх системах провідних країн світу (В. Вихрущ, Ю. Козловський, П. Кряжев, А. Сбруєва).

Доведено, що в *німецькомовній літературі* тема університету, який сприймається як носій німецької ідентифікації та скарбниці національної духовної культури, завжди привертала увагу науковців і державних діячів. У першій половині ХХ ст. порушена проблема розглядалась вченими в таких аспектах: кількісні та якісні показники змін в суті, змісту і структурі німецьких університетів (М. Ленц, Л. Ельстер, Е. Шпрангер, А. Гарнак, Р. Еккарт, М. Дьоберль, Р. Дресен, Г. Ріттер фон Србік); внесок державних діячів у розвиток університетської освіти (В. Абб.); роль держави у розвитку університетської освіти (К. Гриванк) тощо.

Наукові праці *зарубіжних дослідників* другої половини ХХ – початку ХХІ ст. охоплюють таку проблематику: підходи до формування професорсько-викладацького складу німецьких університетів (М. Вебер, А. Буш); питання університетської автономії й академічних свобод (Д. Шунбаум); наслідки ідеологізації вищої освіти в часи Третього Рейху (А. Байерхен); особливості розвитку німецької університетської освіти в умовах постіндустріального суспільства (Д. Фаллон); роль німецьких університетів у державі й суспільстві на певних етапах їхнього історичного поступу

(Ч. Мак-Клелланд). Особливу значущість для вивчення стану наукової розробки обраної проблеми мають фундаментальні дослідження Б. Кема, Т. Елльвайна, авторських колективів під загальною редакцією К. Штробеля, В. Нойгебауера та інших, предметом вивчення яких є історія розвитку німецької університетської освіти в окремі історичні періоди в цілому й у межах обраного нами зокрема.

У зарубіжній історіографії окремий кластер складають компаративні розвідки, автори яких досліджували: розвиток німецької університетської освіти як складника європейської (М. ді Сімонне (*Італія*)); трансформації американської та німецької моделей університетів в історичній ретроспективі, під впливом глобальних чинників (В. де Віванко, Ч. Твінг та ін. (*США*)); системи вищої освіти країн Західної Європи (О. Захаров, І. Муравйова та інші (*Росія*)).

Усебічному науковому вивченню проблеми сприяла потужна джерельна база, яку складають: законодавчі акти та нормативні документи Німеччини, прийняті в різні історичні періоди; фундаментальні праці науковців, провідних педагогів, громадських діячів; матеріали періодичних видань; архівні документи тощо (с. 6 – 7).

У другому розділі – **«Теоретико-методологічні засади розвитку університетської освіти Німеччини ХХ – початку ХХІ ст.»** – розкрито наукові підходи до вивчення проблеми розвитку університетської освіти в обраний хронологічний період; з'ясовано суть базових понять дослідження; охарактеризовано передумови розвитку університетської освіти Німеччини обраного періоду.

У розділі доведено правомірність застосування системного, синергетичного, культурологічного, аксіологічного та інших наукових підходів, що дали можливість обґрунтувати доцільність вибору теми дослідження; окреслити динаміку змін у системі університетської освіти Німеччини, розробити періодизацію, виявити особливості і схарактеризувати тенденції розвитку обраного феномену на кожному з виділених етапів; охарактеризувати зміст та обґрунтувати роль педагогіки вищої школи в цьому процесі в широких хронологічних межах. Підґрунтя для наукового розв'язання проблеми склали принципи: історизму, єдності історичного й логічного, об'єктивності, всебічності й цілісності вивчення історико-педагогічних процесів і явищ. Викладення результатів дослідження здійснюється у вигляді наративу.

На підставі аналізу широкої джерельної бази з'ясовано суть базових понять дослідження: *«університет»*, *«університетська освіта»*, *«повний університет»*, *«класичний університет»*, *«технічний університет»*. Узагальнення результатів проведеного пошуку дало підставу розглядати провідну дефініцію дослідження – ***університетська освіта Німеччини*** як: *цілісну складну багатofункціональну полісмилову відкриту систему, що складається з відносно автономних і водночас взаємопов'язаних підсистем, характеризується складними ієрархічними зв'язками, керованістю й водночас здатністю до саморозвитку; сукупність різних установ, що передбачає здійснення університетської освіти в основному типі закладу вищої освіти – університеті, що є спільнотою викладачів та студентів (universitas magistrorum et scholarium), які мають право на самоврядування з можливістю самостійної розробки та виконання навчальних програм і науково-дослідних проєктів (академічна свобода), а також виключне право присвоювати загальноновизнані наукові ступені; процес виробництва, накопичення, передання та поширення знань, пошуку істини та*

формування наукового пізнання; який є необхідною умовою для критичної рефлексії та саморефлексії; сприяє розвитку самостійності, яка супроводжується набуттям здатності до аналізу й логічних суджень.

На підставі аналізу джерельної бази в дослідженні визначено *передумови розвитку* університетської освіти в Німеччині в період ХХ – початку ХХІ ст.:

- розроблення концепції класичної університетської освіти відомими пруськими вченими (В. фон Гумбольдтом, Г. Стеффенсом, Й. Фіхте, Ф. Шеллінгом, Ф. Шлайермахером) (початок ХІХ ст.), що ставили за мету відхід від принципів утилітарності в освіті й ґрунтувалася на засадах автономії, академічної свободи, єдності дослідження й навчання; формуванні моральної особистості; інтегруючій функції філософії;

- відкриття Берлінського університету (1809) й реалізація нової (гумбольдтівської) моделі університету – *вертикального, дослідного* університету, базовою структурною одиницею якого є кафедра на чолі з ординарним професором; поширення цієї моделі не тільки в Пруссії, але й у інших німецьких землях, а також в Австро-Угорщині, Російській імперії, країнах Скандинавії та Східної Європи;

- відокремлення університетської науки від держави й церкви; подолання догматизму в науці та освіті; розбудова всієї терційної системи освіти, упровадження абітуру як передумови для зарахування до університету;

- об'єднання 39 окремих німецьких земель (королівств, князівств, герцогств і вільних ганзейських міст) у єдину централізовану державу під егідою королівства Пруссії (кін. 60-х – поч. 70-х рр. ХІХ ст.), що призвело до продовження розпочатих освітніх реформ, подальшого стрімкого розвитку університетської освіти по всій території Німеччини;

- інтенсивний розвиток нових галузей знань (зокрема, природничих), виокремлення їх зі структури базового філософського факультету, утворення окремих факультетів, кафедр, лабораторій тощо;

- відкриття низки технічних та інженерних вищих шкіл, що зумовило кризу класичних німецьких університетів, потребу в зміні академічної парадигми на професійну; спричинило розширення змісту університетської освіти, набуття нею функції виробничої сили, що сприяє розвитку техніки й виробництва та задовольняє в такий спосіб соціальний запит суспільства.

У третьому розділі – **«Розвиток університетської освіти в Німеччині напередодні й у період першої та Другої світових війн (1899 р. – 1944 р.)»** – розкрито особливості розвитку університетської освіти Німеччини в межах виділених І та ІІ етапів, схарактеризовано напрями реформування й досвід діяльності провідних університетів.

Проведений науковий пошук дозволив у межах обраного періоду виділити й обґрунтувати 6 етапів розвитку університетської освіти Німеччини, критеріями визначення яких стали: соціально-економічні й політичні зрушення, які виступали об'єктивними чинниками проведення реформ університетської освіти Німеччини упродовж ХХ – поч. ХХІ ст.; особливості урядової політики в галузі університетської освіти, що були відображені в нормативно-правових документах і визначали місію, мету, завдання, зміст, суб'єктів освітнього процесу, напрями наукових досліджень;

погляди науково-педагогічної громадськості на мету, завдання, зміст університетської освіти, роль педагогіки вищої школи в її розвитку, досвід діяльності провідних університетів Німеччини.

I етап (1899 р. – 1932 р.) – етап активних пошуків нової моделі університетської освіти на тлі зростання ролі природничих, інженерних і технічних наук, запитів промисловості і потреб держави щодо підготовки нової генерації фахівців. Виявлено, що динаміку змін в розвитку університетської освіти Німеччини на I етапі визначали: *політичні події* (участь Німеччини в першій світовій війні (1914 – 1918), що спричинило величезні людські жертви; утрату капіталу, послаблення міжнародного авторитету, переривання наукових і культурних контактів); *соціально-економічні зрушення* (інтенсивна індустріалізація Німеччини); *педагогічні чинники* (неспроможність університетської освіти задовольнити потреби розвитку держави, суспільства й бізнесу; «конфлікт поколінь»). Університетська освіта Німеччини в межах I етапу була представлена *23 повними університетами та 9 технічними*, розвивалася на засадах культурного федералізму та академічної і корпоративної свободи. Утрата Німеччиною Страсбурзького університету (1919) компенсувалася відкриттям університетів у Гамбурзі (1919) та Кельні (1929).

Управління університетською освітою за часів кайзерівської Німеччини в межах виділеного етапу здійснювалася за «системою Альтгоффа» – міністерського директора департаменту вищої освіти Пруського міністерства освіти і релігії, перелік повноважень якого передбачав право втручання держави в університетську політику (кадрові й фінансові питання, університетське самоврядування). Водночас держава була позбавлена права втручання в сферу свободи дослідження й навчання.

Доведено, що на розвиток університетської освіти Німеччини в межах виділеного етапу вплинули: *указ кайзера Вільгельма II (1899) щодо підвищення статусу вищих технічних шкіл*, який надав цим школам право присвоєння випускникам дипломів про вищу технічну освіту й присудження наукових ступенів доктора технічних наук. Цей указ сприяв: розвитку технічних наук; зростанню контингенту студентів; створенню системи прикладної вищої технічної освіти, яку склали 15 вищих технічних шкіл (мм. Аахен, Берлін, Бреслау тощо). Це тимчасово призупинило модернізацію університетської освіти і науки й зумовило нагальну потребу розв'язання завдання формування технічної еліти індустріальної держави.

Важливу роль у розвитку обраного феномену відіграло також утворення *наукового товариства ім. Кайзера Вільгельма I (1911)*, що сприяло виокремленню найпотужніших наукових підрозділів зі структури університетів, їхню інтеграцію або до Наукового товариства, або до промислових підприємств. Зазначимо, що поява нових наукових галузей, їхня інституціоналізація й експансія університетської освіти призвели до значних зовнішніх змін в університетах: значно зросла кількість приміщень, що були передані в їхнє розпорядження й штату допоміжного персоналу; масштаби наукових досліджень у галузі природничих наук набули розмірів виробництва на промислових підприємствах. Потреби у високих витратах на проведення досліджень, збільшення кількості позауніверситетських науково-дослідних інститутів і чисельності студентів призвели до поступового структурного відокремлення дослідження і навчання в університеті як основних його функцій;

дослідницька діяльність науковців сприймалась як основна; *виховна діяльність*, що здійснювалася через залучення студентів до науки, відійшла на задній план; *викладання* характеризувалося зниженням рівня, насамперед, через диспропорцію між кількістю професорів і студентів (1:18), переважаність викладачів організаційною та дослідницькою роботою, їхнім скептичним ставленням до своєї дидактичної кваліфікації. Лекція як доступна для всіх студентів форма навчання набувала все більшого значення, а практичні заняття, що відбувалися в переповнених аудиторіях, унеможлилювали широке й ефективно обговорення певних наукових проблем між студентами й викладачами, віддаляли студентів від викладачів через зменшення контактів між ними.

З'ясовано, що в часи Веймарської республіки Міністерством освіти і релігії Пруссії, що визначало основні напрями діяльності університетської освіти решти німецьких земель і яке в різні роки очолювали К. Геніш (1919 – 1921), Г. Беккер (1921), О. Бьоліц (1921 – 1925), А. Грімме (1930 – 1932), було розроблено нову стратегію реформування університетської освіти. Остання передбачала проведення низки заходів за такими напрямками: внутрішня й зовнішня демократизація університетів і вищих технічних шкіл шляхом упровадження децентралізованої моделі матричного університету; розширення спектру науково-дослідних інститутів і заснування нових ЗВО; гуманітаризація університетів і вищих технічних шкіл; налагодження міжнародного академічного обміну студентів тощо.

Доведено, що через відсутність нормативно-правової бази регулювання діяльності університетської освіти й централізованого управління з боку федеральної держави, зосередженість управлінських компетенцій на місцях, що призводило до певного чиновницького свавілля й повного фінансового контролю за університетською галуззю з боку земельних урядів і міністерств, заплановані реформи не було реалізовано повністю. Проведенню реформ завадили також: економічна криза, що призвела до недофінансування університетської науки; спротив реформам з боку університетської еліти – професорів-ординаріусів, які домінували в сенаті і факультетських радах, обирали ректора, деканів, повністю контролювали процес захисту дисертацій, кар'єрне зростання молодих науковців, визначали напрями розвитку науки (право вето) тощо. Із запланованого було реалізовано: створення факультету як представницького органу для розв'язання внутрішніх університетських питань і сенату як органу для обрання ректорів; розширення галузі вищої освіти шляхом розбудови вищих технічних шкіл і гуманітарних інститутів (іберо-американського інституту, інститутів політології та журналістики); гуманітаризація університетської освіти шляхом упровадження в навчальний процес педагогіки, психології, журналістики, політології тощо.

Отже, попри намагання змінити академічну парадигму на прагматично-професійну, її трансформації в межах виділеного нами етапу так і не відбулося. Основною *місією університетської освіти* стало задоволення потреб економіки, науки і суспільства у висококваліфікованих фахівцях – носіях світогляду вірнопідданих абсолютистської монархії, а після Листопадової революції 1918 р. – носіїв демократичних переконань. Під впливом економічних і соціально-культурних чинників було збережено й *мету* університетської освіти – формування німецької

інтелектуальної еліти, здатної відновити й посилити науково-технічний і економічний потенціал Німеччини. До провідних завдань віднесено: здійснення освітньої (навчальної, наукової й культурної/просвітницької) діяльності; створення умов для оволодіння системою знань про людину, природу й суспільство; формування соціально зрілої, творчої особистості, що служить інтересам держави; забезпечення умов для набуття студентами знань із певної галузі наук і їхня підготовка до професійної діяльності.

Узагальнення досвіду діяльності повних університетів (Берлінського, Мюнхенського, Грайфсвальдського) і технічних вищих шкіл (Данцігської, Ахенської, Мюнхенської), що склали систему університетської освіти Німеччини I етапу, засвідчило, що в університетах перевага надавалася широкій загальній і теоретичній освіті. Університетським студентством надавалася перевага таким академічним спеціальностям: юриспруденція – близько 25%; медицина, мовознавство і культурологія – 20%; математика і природознавство – близько 15%; економічні науки – близько 10%; теологія – 7%. Основною формою й провідним методом викладання залишилася лекція; практичні й семінарські заняття в процентному відношенні займали невелику частку; спостерігалася майже повна відсутність індивідуальної роботи зі студентами; частка залучення студентів до наукової роботи була також невеликою.

Основу підготовки технічної еліти, що здійснювалася в межах спеціалізованих ЗВО (вищих технічних, інженерних, аграрних та ін. шкіл), складали дисципліни фахового прикладного спрямування (прикладна механіка, статистика, механіка тощо). Їх викладання було організовано в тісній взаємодії з виробничою сферою, а специфікою організації освітнього процесу стало широке застосування практичних/лабораторних занять у поєднанні з виробничою практикою. Розвиток спеціалізованих ЗВО відбувався у межах прагматично-професійної парадигми вищої освіти, що певним чином гальмувало перехід німецьких університетської освіти на цю парадигму.

Доведено, що в межах обраного етапу на формування студентського складу суттєво впливав елітарний характер університетської освіти – незалежно від матеріального становища навчання гарантувало студентам входження до найвищого прошарку суспільства. Кількісний склад студентів закладів університетської освіти зазнав значних коливань: від 36 300 (1913/14) до понад 61 000 (1919/20) через приплив ветеранів війни та реемігрантів; скоротився в роки фінансової кризи до 38 600 (1924/25), зріс до 67 600 за часів економічного підйому й професіоналізації вищої освіти й зменшився через світову фінансову кризу до 40 000 (1932). Соціальний склад виглядав таким чином: 4% студентів чоловічої статі складали вихідці із сімей робітників; близько 6% – вихідці з нижніх прошарків; близько 57% – представники середнього класу; 37% – вихідці із верхніх прошарків буржуазії й буржуазної інтелігенції.

Установлено, що *професорсько-викладацький склад* формувався переважно з ординарних професорів, які мали статус державних службовців, утворювали прошарок освітньої буржуазії («Bildungsbürgertum»). Вони одноосібно керували науково-дослідницькою діяльністю в межах своїх підрозділів – обирали напрями

роботи, регулювали кадровий склад, укладали кошторис досліджень і затверджували його в приватних перемовинах із міністрами або керівниками департаментів міністерств, уособлювали певну наукову галузь у стосунках із міжнародною спільнотою.

Експансія університетської освіти Німеччини на даному етапі її розвитку викликала необхідність оптимальної організації освітнього процесу й удосконалення практики викладання і навчання. Усе це стимулювало розробку *теорії педагогіки вищої школи*, основи якої було закладено Е. Бернгеймом, Г. Шмідкунцем, «Спілкою педагогіки вищої школи» (1898 – 1910) та її наступником «Товариством педагогіки вищої школи» (1910 – 1934). Ученими було висунуто ідеї перетворення університету на простір для навчання; упровадження загальних для всіх навчальних предметів закономірностей викладання й оволодіння знаннями за допомогою загальної педагогіки, теорії вищої школи. Інституціоналізація й перетворення педагогіки вищої школи на академічну дисципліну відбулося завдяки заснуванню на базі Грейфсвальдського університету першої в Німеччині кафедри педагогіки вищої школи на чолі з Г. Шмідкунцем (1922).

Доведено, що університетська наука на I етапі, попри всі складнощі з її фінансуванням і бойкотуванням контактів із німецькими науковцями в післявоєнні 20-ті рр. зберегла свої світові лідерські позиції. Про це свідчать досягнення науковців– лауреатів Нобелівської премії (А. Ейнштейна, Ф. Бергіуса та інших). Бойкот співробітництва з Німеччиною в науковій галузі лише сприяв поширенню націоналістичної ідеології як в академічній університетській спільноті, так і серед населення в цілому, що віднесено нами до *недоліків* розвитку обраного феномена. Окрім того, перешкодою на шляху реформування університетів стало намагання професорів-ординаріусів зберегти свій статус із матеріальних міркувань та ідейних переконань.

II етап (1933 р. – серпень 1944 р.) – етап радикальної трансформації університетської освіти Німеччини в умовах націонал-соціалістичного режиму. Доведено, що розвиток університетської освіти Німеччини на другому етапі визначали: *політичні* (установлення націонал-соціалістичного режиму, нейтралізація та знищення політичних опонентів НСДАП тощо); *економічні* (подолання економічної кризи та відновлення військового потенціалу, територіального суверенітету Німеччини; подолання соціальних проблем); *ідеологічні* (провідною ідеєю в націонал-соціалістичній політиці стало утворення здорової, самодостатньої, расово й ідеологічно єдиної спільноти «арійців»); *педагогічні* фактори (розробка педагогічної теорії та впровадження її в практику виховання спільноти «арійців»).

У межах II етапу університетська освіта була представлена 23 *повними університетами й прирівняними до них 9 вищими технічними школами*. Окрім того, у результаті анексії Німеччиною Австрії (1938) й Судетської області Чехословаччини (1939) було додано 3 австрійських *повних університети* (Віденський, Інсбрукський і Грацький), 3 *технічних університети* (Віденський, Грацький і Леобенський), а також *німецька частина Празького університету*.

Установлено, що знаковими подіями для розвитку університетської освіти на II етапі стало створення імперського Міністерства науки, виховання і народної освіти

на чолі з Б. Рустом (1934); уведення «Імперського порядку присудження наукового ступеня доктора наук» (1934) і «Імперського порядку щодо організації навчального процесу» (1935); законів «Про відновлення статусу державного службовця» (1933), «Про звільнення від службових обов'язків певних категорій службовців і оновлення викладацького складу» (1935); «Директиви міністра освіти і релігії про уніфікацію управління вищою школою» (1933); ухвалення першого університетського статуту (1935), метою яких стала уніфікація освітньої політики, повна зміна структури державно-правових планів лекцій; очищення університетів від усіх реальних або потенційних противників режиму, викладачів і студентів єврейського походження, формування націонал-соціалістичного професорсько-викладацького складу і студентства. Ухвалені документи сприяли централізації управління університетами, руйнуванню принципу освітнього федералізму й університетської автономії, упровадженню *вертикальної централізованої моделі університетської освіти*, установленню повного ідеологічного й політичного контролю з боку націонал-соціалістичної держави за діяльністю університетів. У реалізації політики держави в галузі університетської освіти на II етапі брали участь і наділялися відповідними повноваженнями куратори, керівники професійних об'єднань викладачів і студентства, а також неуніверситетські інстанції (гауляйтери, імперські намісники, уряди земель).

Доведено, що підпорядкування німецьких університетів тоталітарній державі призвело до руйнації принципу корпоративної автономії. Ректори університетів підпорядковувалися Імперському міністерству науки, освіти і національного виховання та земельним міністерствам і призначались на посади цими відомствами. Присвоєння вченого ступеня габілітованого доктора залишилося в компетенції факультету, проте призначення на посаду викладача перейшло до компетенції земельного міністерства. Сенати й факультети виконували лише дорадчі функції. Такі нововведення викликали розуміння і підтримку педагогічної громадськості в особі М. Гайдеггера, К. Шмітта, Г. Фрайера та інших, які стали апологетами націонал-соціалістичної політизації й уніфікації університетської освіти.

Виявлено, що в межах виділеного етапу *місія університетської освіти* Німеччини визначалась як «охорона долі німецького народу з опорою на студентство та його волю і характер», у формуванні націонал-соціалістичної інтелектуальної еліти, яка здатна забезпечити світове лідерство Німеччини в усіх сферах життя. Зокрема, німецький філософ, ректор Фрайбурзького університету М. Гайдеггер *мету й провідні завдання* університетської освіти вбачав у формуванні німецької надлюдини з твердим характером і міцною волею, фізично здорової, відданої ідеалам націонал-соціалізму, носія національного німецького світогляду і захисника расової ідеї, готового слугувати ідеї величі німецької нації. Таке формулювання співпадало зі світоглядом рейхсміністра виховання Б. Руста, керівника Гітлерюгенда Б. фон Шираха та представників націонал-соціалістичної педагогіки Е. Кріка та Г. Ноля. Інтелектуальний розвиток молодої людини мав у цій концепції другорядне значення.

Узагальнення досвіду діяльності університетів Німеччини на цьому етапі засвідчило, що *фахова підготовка* зводилася до засвоєння студентами основ

народознавства, історії давніх германців, воєнної науки, расової гігієни та евгеніки. Цим дисциплінам надавалася перевага в навчальних програмах університетів. Уніфікація навчальних планів університетів і впровадження ідеологічних настанов правлячого режиму призвело до скорочення, а інколи до повного вилучення із навчальних планів економічної науки, соціології, політології, біохімії, атомної фізики. В умовах націонал-соціалістичного режиму змінилися й академічні уподобання студентства: відбулося підвищення популярності медицини (від 13 до 45–50%); падіння престижу інших спеціальностей, зокрема математики й природознавства, філології й культурології (від 4 до 3%); економіки і аграрних наук (від 4 до 2%); права (від 8 до 4%), теології (від 3 до 1%). Зазначимо, що попри намагання НСДАП не відбулося розширення соціальної бази студентства через непопулярність університетської освіти серед робітників і селян, їхню схильність до військової кар'єри (лише 3% від загального складу студентства); через свідоме гальмування урядом набуття університетської освіти жінками (зокрема, в галузі юриспруденції та медицини), доля яких складала 13% (30-ті рр.) і зросла до 47% (40-і рр.) на тлі мобілізації чоловіків.

Особливістю розвитку університетської освіти в межах II етапу стало впровадження освітньої політики НСДАП через професійні об'єднання викладачів і студентів (Націонал-соціалістичну спілку німецьких доцентів (1935) і Націонал-соціалістичну спілку німецьких студентів (1933)). Націонал-соціалістичні ідеологеми на кшталт прояву волі й характеру в боротьбі з ворогами нації, відсутність співчуття до жертв режиму стали переконаннями студентів, радикалізували їх і дозволили їм захопити важелі влади в університетській освіті. Добровільна відмова студентів від академічної свободи відбулася водночас із позбавленням професорів наукової свободи, які не мали своєї власної професійної спілки, не могли діяти як вихователі і наставники молоді, демонстрували свою аполітичність, проте сповідували праворадикальні погляди.

Установлено, що в межах виділеного етапу, основою *університетської науки* став синтез вільного дослідження й національно-німецького світогляду (Б. Руст). Таке ідеологічне обґрунтування змісту й організації наукових досліджень допускало можливості продукування паранауки по всьому спектру університетських наук.

Доведено, що розвиток націонал-соціалістичної *педагогіки* в межах виділеного етапу відбувся за активної участі Г. Ноля, Б. фон Шираха та інших, які побачили в націонал-соціалістичній ідеології схожість із їхніми ідеями, а саме: ставку на молодь, полеміку із застиглими та застарілими структурами, підкреслення ролі нації як народної спільноти, «валоризацію» ролі виховання тощо. У педагогіці чільне місце посіла націонал-соціалістична ідеологія, а виховання та освіта набули «расового» звучання (Е. Крік). Це мало забезпечити «турботу про склад раси» і «природне збереження» народної спільноти, «виховання німецького типу» як біологічного й духовного процесу; формування сили й переваги німецької нації над іншими націями, пріоритетність фізичної досконалості людини, розвиток характеру (Б. фон Ширах). Націонал-соціалістична педагогіка широко практикувалася шляхом інсценування масових заходів (політичних, військово-спортивних тощо) за участю студентства, що загартувували її фізично, формували волю й характер. *Педагогіка вищої школи* як

навчальна дисципліна припинила своє існування через незацікавленість у ній університетських кіл, репресії проти її «неарійських» представників, зокрема Е. Бернгайма.

Трансформація університетської освіти і впровадження в її управління засад «фюрерства» призвели до перетворення університетів на підрозділи державного апарату, руйнації наукової свободи і традиційного університету ординарних професорів, які були не в змозі протистояти ірраціональним рішенням політичних керівників. Усе це стало *суттєвим недоліком* нової системи керування університетською освітою. Окрім того, в освітній і науковій політиці нацистської держави утвердилося досить алогічне поєднання раціонального й ірраціонального, що відбивалося на формулюванні цілей, завдань, змісту, форм і методів університетської освіти і науки.

У четвертому розділі – **«Особливості розвитку університетської освіти в розділеній Німеччині (1945 р. – 1989 р.)»** – виділено й схарактеризовано особливості й провідні тенденції розвитку університетської освіти в умовах існування двох держав – НДР та ФРН; узагальнено й систематизовано досвід діяльності провідних університетів зазначених держав у межах виділених III та IV етапів.

Доведено, що поштовхом для відбудови та подальшого розвитку університетської освіти в межах визначеного III етапу слугували: Потсдамська конференція держав-членів антигітлерівської коаліції (1945); поділ Німеччини на дві зони окупації та її подальший розвиток у різних політичних умовах, що суттєво позначилося на розвитку досліджуваного феномена.

III етап (1945 – перша половина 60-х рр. XX ст.) – відновлення зруйнованої війною і нацистською ідеологією університетської освіти в розділеній Німеччині.

Установлено, що на розвиток університетської освіти у ФРН у межах III етапу вплинули такі чинники: *економічний підйом* («німецьке економічне чудо»), що мав місце в 50-ті рр. завдяки «Плану Маршалла»; *ідеологічні страхи* перед імовірною науково-технічною відсталістю від СРСР та *економічне змагання* зі Сходом; *педагогічні* (необхідність перевиховання молодого покоління німців у дусі демократії, гуманізму й пацифізму; розроблення нової методики та дидактики викладання з урахуванням неоднорідності студентського контингенту після Другої світової війни). *Університетська освіта ФРН* на початку III етапу була представлена 16 повними й 9 вищими технічними школами, які після 1945 р. набули статусу технічних університетів із загальною кількістю студентів близько 80 000.

Виявлено, що урядову політику в галузі університетської освіти ФРН на III етапі визначали такі органи: військові адміністрації західних союзників і, насамперед, американська військова адміністрація (1945 – 1949), які сприяли відбудові університетської освіти та її демократизації. Прийняті ними наприкінці 1940-х рр. постанови й проведені заходи сприяли відновленню викладання й проведення наукових досліджень в університетах ФРН на засадах освітнього федералізму і з опорою на ординарних професорів. Серед них: організація Марбурзьких форумів (1946 – 1947) за участю як німецької університетської спільноти, так і окремих громадян, зацікавлених у демократизації не тільки освіти, але й суспільства в цілому; ухвалення «Швальбахських директив» (1947) – унесення змін у статуту університетів;

«Блакитних рецензій» (1948), рішень Західнонімецької конференції ректорів (ЗКР) (1949) – розробка проєкту реформування всієї університетської освіти. Суттєву роль у прийнятті важливих рішень упродовж виділеного етапу відігравали *земельні міністерства освіти та економіки*, що своїми рекомендаціями впливали на роботу Конференції міністрів освіти (КМО) (1948). Серед них: відбудова існуючих університетів, відкриття нових (в мм. Майнці, Саарбрюккені, Вільного університету в Берліні), стимулювання розвитку суспільних та політичних наук, надання студентам політичної освіти.

На розвиток університетської освіти ФРН у межах етапу вплинула й Наукова рада ФРН (1957), пропозиції якої були спрямовані на: збільшення навчальних місць, розширення кола спеціальностей; спрощення доступу населення до вищої освіти; перетворення університетів та інших ЗВО на центри регіонального розвитку; відкриття паралельних кафедр та інститутів через потребу в суттєвому розширенні університетської галузі в умовах економічного зростання ФРН. Ідею побудови університету-кампусу й поєднання природничих, інженерних та гуманітарних наук у межах повного університету, відхід від звичної факультетської структури та створення відділень та міждисциплінарних кафедр було реалізовано в університеті м. Бохум. Таким чином, провідним *завданням освітньої політики* в Західній Німеччині в межах виділеного нами етапу стало відтворення децентралізованої моделі університетської освіти з елементами вертикального університету ординарних професорів; деполітизація науки і навчання.

З'ясовано, що на розвиток університетської освіти у ФРН суттєво вплинули наукові ідеї представників: *філософської думки* (М. Гайдеггер, Т. Літт Е. Шпрангер, К. Ясперс та інші), які розвинули ідею класичного університету і сформулювали нові принципи університетської освіти: органічна єдність процесу викладання та дослідження; незалежність від різних форм зовнішнього тиску, відкидання будь-яких авторитетів у своєму середовищі, зосередженість наукової діяльності винятково на безкінечному пошуку істину; свобода викладання та дослідження, наукова етика, багатство філософської культури, проникливість та ясність думки, громадянські чесноти, толерування інакомислення, культурної відмінності та різних віросповідань; *теорії освіти* (М. Шелер, К. Беккер), що стали основою для розроблення «новітньої дидактика вищої школи», в основу якої було покладено концепцію філософської антропології М. Шелера: упровадження в освіті засад антропоморфізму; критика управлінської структури німецьких олігархічних університетів, її недемократичності і зайвої ієрархічності у прийнятті рішень; з'ясування причин загострення суперечностей між потребами суспільства та характером університетської освіти та шляхи їхнього розв'язання.

До суттєвих змін, що позначилися на розвитку університетської освіти ФРН на цьому етапі, належали і розширення контактів західнонімецьких університетів із закордонними ЗВО; швидкий розвиток нових спеціальностей; відновлення основних принципів академічної свободи й корпоративної автономії університетів, неподільності досліджень і викладання, неупередженості науки у вільній конституційній державі; утворення Асоціації німецьких університетів (1950). Відкриття Рурського університету м. Бохум спричинило хвилю стартапів по всій

ФРН: було засновано 6 повних університетів у м. Ерлангені, Бохумі, Дортмунді, Регенсбурзі, Любеці, Дюссельдорфі. Відтак, кількість університетів у ФРН зросла до 22 повних і 9 технічних із загальною кількістю студентів близько 300 000.

Перешкодами, що стояли на заваді інтенсивному розвитку університетської освіти ФРН на цьому етапі, були: перенесення прикладних і частини фундаментальних досліджень із університетів до позауніверситетських науково-дослідних закладів; консервація стану університетів через відстоювання ординарними професорами непорушності своїх позицій, спротив радикальному оновленню університетів на принципах ліберальної демократії, перешкоджання кар'єрному росту жінок; нехтування розробкою і впровадженням нових освітніх технологій і розвитком педагогічної теорії; консервація соціального складу студентства.

Установлено, що на *розвиток університетської освіти в НДР* в межах визначеного III етапу вплинули такі чинники: *політичні* (будівництво соціалізму й загострення конфронтації між ФРН і НДР); *ідеологічні* (перенесення радянських соціалістичних принципів на систему освіти й зокрема вищу, її повне підпорядкування вимогам партії); *економічні* (необхідність відбудови зруйнованої війною економіки, упровадження планових принципів розвитку економіки НДР та інших сфер життя суспільства, тісний зв'язок науки із промисловістю як умова соціально-економічного розвитку держави); *педагогічні* (потреба суспільства в значній кількості відданих ідеям соціалізму професіоналів з академічною освітою, здатних здійснити соціально економічні перетворення в державі).

Університетська освіта НДР на III етапі була представлена 6 повними (м. Берлін, Йена, Лейпциг тощо) і 3 вищими технічними школами (м. Дрезден, Магдебург, Фрайберг), що в післявоєнний період остаточно втратили свою академічну свободу й корпоративну автономію. Державними органами, що визначали стратегію їхнього розвитку, були Німецьке центральне управління народної освіти (НЦУНО) та його регіональні підрозділи, інтегровані в структури Міністерства народної освіти НДР (1949). Державне управління галуззю вищої та зокрема університетської освіти перейшло до державного секретаріату з питань вищої освіти. Провідну роль у розвитку університетської освіти відігравали правляча Соціалістична єдина партія Німеччини (СЄПН) та Спілка вільної німецької молоді (СВНМ), склад якої формувався із переважно політично лояльних молодих людей, представників класу робітників і селян.

З'ясовано, що університетська освіта, згідно з ідеологією СЄПН, втілювала гумбольдтівські ідеали освіти, прихильність до яких була здебільш декларативною. Головною *місією* вищої та, зокрема, університетської освіти стала підготовка «соціалістичної інтелігенції»; а інструментом її досягнення слугувало перетворення існуючої моделі традиційного наукового університету на народний університет, який мав здійснювати професійну підготовку та виховання соціалістичної інтелектуальної еліти суспільства й орієнтуватись, насамперед, на практичні потреби економіки НДР. Головною *метою* й провідними *завданнями* реформи університетської освіти стало: упровадження соціалістичних принципів вищої освіти на основі теорії марксизму-ленінізму; орієнтація на задоволення економічних потреб суспільства; професійна

підготовка фахівців відповідно до потреб економічного розвитку народної держави, що забезпечувалася підготовкою фахівців для задоволення потреб розвитку планової економіки. Пріоритетом діяльності університетської освіти проголошувались навчальна та виховна діяльність, які здійснювалися на засадах радянської педагогіки (рішення III з'їзду СЄПН (1950), IV пленум ЦК СЄПН «Про подальші завдання університетів і ВНЗ» (1951)).

Узагальнення досвіду діяльності повних і технічних університетів, засвідчило, що в університетській освіті в НДР упродовж III етапу відбулися такі зміни: упровадження суворого графіка освітнього процесу на всіх спеціальностях, факультетах і відділеннях; чіткий розподіл усіх дисциплін за спеціальностями; суворе дотримання навчального плану, термінів проходження виробничої практики, а також графіків складання заліків та екзаменів по курсах і семестрах, обов'язкова присутність на заняттях. Для студентів-початківців, насамперед, представників робітників і селянства, було впроваджено пропедевтичну підготовку на робітничо-селянських факультетах. *Зміст* університетської освіти та науки базувався на теорії марксизму-ленінізму як провідної методології викладання й досліджень; передбачав формування у студентів комуністичного світогляду шляхом поглибленого вивчення основ теорії марксизму-ленінізму, російської мови; виховання соціалістичного патріотизму на заняттях із військової підготовки, зближення представників різних прошарків населення в межах обов'язкової виробничої практики й трудової повинності. *Наукова діяльність університетів* і підготовка кваліфікованих кадрів узгоджувалися з планами індустріалізації. Укладанням договірних стосунків між академічною наукою та промисловістю з метою їхньої кооперації задля досягнення НДР світового рівня науково-технічних розробок займалася Державна планова комісія.

До *недоліків* розвитку університетської освіти НДР у межах виділеного етапу віднесено: надмірну спеціалізацію у фаховій підготовці, яка не відповідала кадровим потребам економіки й суспільства та призводила до труднощів із працевлаштуванням, зростання соціальної напруги; незбалансованість між амбітними цілями уряду щодо здійснення технологічного прориву в галузі літакобудування, космічної техніки, електроніки й машинобудування та реальними можливостями економіки; існування суперечностей між індивідуальними освітніми потребами громадян і кадровими потребами держави; нетерпимість до інакомислення в науці і практиці та сприяння науковій і викладацькій кар'єрі політично лояльних фахівців, що призводило до відтоку науковців і студентів у ФРН; сприяння з боку уряду НДР розвитку моногалузевих ЗВО як «кузні соціалістичної інтелігенції» і нехтування потребами університетів як оплоту «буржуазних професорів».

IV етап (друга пол. 1960-х рр. – 1989 р.) – зосередження уваги на вирішенні проблем університетської освіти, проведення широкомасштабних заходів з метою упорядкування освітньої експансії. Чинниками, що вплинули на розвиток університетської освіти у ФРН на цьому етапі, стали: *політичні* (загострення холодної війни між Сходом і Заходом); *економічні* (різке зростання потреб західнонімецьких підприємств у висококваліфікованій робочій силі, які не задовольнялися через недоступність університетської освіти для широких верств

населення й незадовільний стан шкільної освіти («освітня катастрофа» (Г. Піхт)); стрімке зростання цін на нафту, що спричинило енергетичну кризу у світі в цілому й загальмувало економічне зростання (1973 – 1974 рр.), *ідеологічні* (страхи політичної й інтелектуальної еліти щодо можливого технологічного відставання від країн Східного блоку й програшу в холодній війні); *педагогічні* (брак висококваліфікованих педагогічних кадрів, нерівномірний розподіл університетів і технічних ЗВО; недостатня дидактична підготовка викладачів).

З'ясовано, що *університетська освіта ФРН була представлена 68 університетами* (повними, технічними й 1 заочним (м. Гаген)), а також прирівняними до них 6 вищими педагогічними школами, у яких навчалися понад 1,5 млн. студентів.

Доведено, що основні зусилля ФРН у межах IV етапу були спрямовані на розробку, обговорення й ухвалення рамкових законів про вищу школу нового типу; законів федеральних земель і Федерального рамкового закону (1976). Зазначені документи декларували головне *завдання* університетської освіти як надання вищої наукової освіти на найвищому рівні (§ 1). До переліку *функцій* віднесли: сприяння збереженню наук і мистецтв та їхнього розвитку через проведення наукових досліджень; викладання та учіння у вільній, демократичній і соціально-правовій державі; підготовку студентів до виконання професійної діяльності із застосуванням наукових знань і наукових методів; забезпечення вільного доступу до освіти; заохочення університетської спільноти до міжнародного співробітництва; сприяння передачі суспільству знань і технологій (§ 2). Зміст названих документів відбивав повну відмову від традиційного університету ординарних професорів; визначав базовою структурною одиницею університетів факультети; урегулював процедуру обрання професорів через публічне оголошення конкурсу. Усе це зумовило перехід від університету ординарних професорів до групового університету.

Іншим важливим напрямом реформування *університетської освіти ФРН* у межах цього етапу стали: розробка плану розвитку вищої освіти й упровадження навчальних планів в організацію освітнього процесу не тільки університетів, але й закладів усієї третинної галузі ФРН (план Р. Дарендорфа (1966)); реформування навчального процесу згідно з рекомендаціями Наукової ради, що передбачали підготовку фахівців у два етапи: базовий та етап поглибленої освіти; обов'язковість проведення заліків і випускних іспитів; упровадження чітко визначеного терміну навчання. Проте запропоновані реформи не були реалізовані в повному обсязі. Упровадження заліків і випускних іспитів не припинило практику подовження термінів навчання студентів і не усунуло плутанину в навчальному процесі.

Управління університетською освітою ФРН здійснювалося на засадах освітнього федералізму через узгодження рішень між федеральним міністерством освіти і науки, десятьма земельними міністерствами освіти і релігії. До управління освітою активно залучалися професійні об'єднання науковців (Наукова Рада, Західнонімецька конференція ректорів (ЗКР) і Конференція міністрів освіти і релігії (КМОР). Ухвалення «Федерального рамкового закону про вищу освіту» (1976) сприяло підвищенню ролі федерації в розвитку університетської освіти та перетворило систему управління нею на децентралізовано-централізовану. Зазначимо, що Федеральний конституційний суд ухвалив положення щодо нових

засад функціонування галузі вищої освіти ФРН, як-от: принцип паритетності в процесі формування представницьких університетських органів; упровадження Numerus clausus і створення центрального органу розподілу студентських місць у межах усієї федерації. Усупереч економічній кризі в країні глави урядів федерації та федеральних земель прийняли «Постанову про відкритість університетів і вищих професійних шкіл» (1977), що спричинило продовження університетської експансії й перехід до державного регулювання в цій галузі та її бюрократизацію. За участю представників міністерської бюрократії, Наукової ради й професорських кіл розпочалась розробка нової моделі університетів – «автономного змагального вищого навчально-дослідницького закладу». Про масштаби реформ і експансії університетської освіти ФРН на визначеному етапі свідчать: заснування лише в федеральній землі Північній Рейн-Вестфалії 30 нових університетів (у мм. Бохумі, Констанці, Ульмі тощо), 5 загальноосвітніх ЗВО (мм. Дуйсбург, Ессен, Падерборн, Зіген, Вупперталь), першого в Німеччині університету дистанційного навчання в Гагені та першого приватного університету (університету Віттен-Гердеке); надання університетського статусу 30 вищим технічним школам (мм. Мюнстер, Дармштадт, Вупперталь); набуття 6 вищими педагогічними школами землі Баден-Вюртемберг (м. Брайсгау, Гайдельберг, Карлсруе) університетського статусу; ріст контингенту студентів у ФРН до понад 1, 5 млн. осіб (наприкінці 80-х рр.), які розподілялися за такими спеціальностями: 3% – теологія, 6% – інженерні і технічні науки; 8% – право, 9% – медицина, 12% – педагогіка; філологія/ культурологія – 20%, математика – 20% та економіка – 20%. Зазначимо, що в рекомендаціях ЗКР і КМОР (1970) йшлося про наповнення університетської освіти новим *змістом* через виникнення протиріччя між фіксованим набором знань випускників і швидкою мінливістю розвитку технологій, зміною соціальних вимог до професійної кваліфікації фахівців. ЗКР і КМОР запропонували визначити пріоритетність набуття студентами вибіркового знання і, передусім, методичних; умінь і навичок, необхідних для самоосвіти; визнати навчання в університеті одним із етапів безперервної освіти, сприяти прикладній орієнтації університетської освіти й упровадженню проєктного навчання. Предметом гострої критики педагогічної громадськості стали репродуктивні методи навчання, зокрема лекція як метод і форма навчання, новий порядок складання іспитів, зміст якого суперечив постулату про єдині умови навчання і складання іспитів. Зазначене вище дало підстави засвідчити, що університетська освіта Німеччини на цьому етапі балансувала між академічною та професійно-прагматичною парадигмою розвитку.

У межах визначеного етапу в науковому просторі ФРН розпочалася цілеспрямована робота й над ґрунтовною розробкою *дидактики вищої школи* (ДВШ), предметом визначення суті й основних проблем якої стали: навчальна ситуація, навчальне середовище, функції й результати діяльності в університетах та інших типах закладів вищої освіти. На початку 1970-х рр. було утворено «Ініціативну комісію з питань ДВШ», що розробляла питання організації інститутів ДВШ і Центрального інформаційного центру з питань ДВШ. Розробленням ДВШ займалися також: науково-дослідні центри вивчення дидактики вищої школи, що були відкриті в університетах мм. Гамбургу й Берліна (1969), кількість яких наприкінці 1980-х рр. суттєво зростає (21). У переліку компетенцій цих інституцій перебували питання щодо

розробки проєктів навчальної реформи; упровадження інновацій у навчальні плани й програми; аналіз реального стану університетів та інших закладів вищої освіти, обґрунтування тенденцій їхнього розвитку; дидактична перепідготовка викладацького складу.

Унаслідок недофінансування й надмірного державного регулювання діяльності університетів, розвиток університетської освіти ФРН на IV етапі не був позбавлений *недоліків*, що призвело до: суттєвого падіння якості викладання й результатів наукових досліджень; нездатності швидко реагувати на соціально-економічні зміни; нівелюванні, усередненні здобутків у всіх сферах діяльності.

Визначено, що на розвиток *університетської освіти НДР* в межах IV етапу вплинули такі чинники: *політичні* (зміна політичного курсу СЄПН, ЦК якої очолив Е. Гоннекер; політика німецького примирення, налагодження контактів із Заходом), *соціальні* (зростання соціальної напруги через труднощі працевлаштування випускників ЗВО, дефіцит товарів масового споживання й побутових послуг), *економічні* (слабкість економіки НДР через дефіцит природних ресурсів, посилення її залежності від СРСР; труднощі впровадження новітніх технологій; відсутність інновацій в економіці), *ідеологічні* (зневіра населення в перевагах соціалізму), *педагогічні* (слабка матеріальна база університетів й інших ЗВО, низька якість викладання тощо). Система *університетської освіти НДР* на цьому етапі була представлена університетами (6 повними (м. Берлін, Лейпциг, Росток та інші) і 2 технічними (м. Дрезден і Карл-Маркс-Штат)), 8 вищими технічними школами з університетським статусом (мм. Кьотен, Ціттау, Ерфурт), де навчалось близько 130 000 студентів.

Доведено, що стратегічні напрями освітньої політики в галузі університетської освіти НДР у межах виділеного етапу визначали: Державний секретаріат з питань вищої освіти, ЦК СЄПН, Планова комісія при Раді міністрів НДР. Прийняті ними рішення було викладено в: а) Законі про освіту (1965), згідно з положеннями якого університети та спеціалізовані ЗВО мали займатись професійною підготовкою фахівців із високим рівнем наукової кваліфікації та вихованням особистостей із соціалістичними переконаннями (§ 52); узгоджувати зміст вищої освіти, зокрема університетської, з вимогами науки, економіки та суспільства; б) статтях Конституції НДР (1968), що гарантували кожного громадянина можливість переходу на наступний вищий рівень освіти до вищих навчальних закладів і університетів, виходячи із принципу успішності, соціальних вимог та врахування соціальної структури населення; безоплатність навчання, надання стипендії з урахуванням соціального стану й успішності в навчанні, свободу у виборі навчальних засобів (статті 26). Зауважимо, що положення названих документів широко обговорювалися під час громадських дискусій, а також засідань учасників IV конференції з проблем вищої школи (1967), результати яких знайшли відображення в «Принципах подальшого розвитку викладання та наукових досліджень у вищій школі НДР».

Виявлено, що *метою* університетської освіти в межах визначеного етапу було проголошено професійну підготовку фахівців із високим рівнем наукової кваліфікації й соціалістичним світоглядом. Основні *завданнями формулювалися так*: єдність навчальної, дослідницької й виховної функцій; формування здатності до

самостійного наукового мислення; високого рівня етики праці й навчання; уміння організувати співпрацю в колективі; формування соціалістичної державної свідомості; зосередженість на професійній підготовці студентів, особливо із пріоритетних спеціальностей – автоматизація виробництва, приладобудування та електронна обробка даних тощо.

Вивчення досвіду діяльності університетів НДР засвідчило, що в освітній процес було впроваджено трьохетапну структуру, яка була характерна для радянської моделі навчання: *базова* (підготовче з поглибленим вивченням основ марксистсько-ленінізму); *фахова* підготовка та складання проміжного іспиту; *спеціалізована* або *науково-дослідна підготовка* (складання державного іспиту й отримання диплому фахівця з певної спеціальності або захист дисертації; державний розподіл випускників). Зазначимо, що університети НДР і ФРН різнилися пріоритетністю спеціальностей: частка студентів технічних спеціальностей в університетах НДР складала 20,4 %, в університетах ФРН – лише 9,3 %.

З'ясовано, що пріоритетними галуззями для проведення *наукових досліджень* університетами НДР було визначено такі: фундаментальні дослідження в галузі математики, природничих наук та техніки. Фінансування та планування наукової діяльності університетів здійснювалося з державного бюджету й мало на меті забезпечення тісного зв'язку університетів із виробництвом і промисловістю в цілому. Отже, основними тенденціями розвитку університетської освіти ФРН в межах визначеного етапу стали: пріоритетність технічних дисциплін і природознавства в змісті освіти; прикладна орієнтація наукових досліджень; стимулювання розвитку міжпредметних зв'язків і взаємодії освіти, науки й виробництва.

Доведено, що суттєвий вплив на розвиток університетської освіти НДР мали праці Г. Леманна, В. Графа та інших із *педагогічної теорії*, провідними ідеями яких були: пошук шляхів підвищення ефективності та якості викладання в університетах; розв'язання теоретичних і практичних проблем професійної підготовки університетських кадрів тощо. Центральною дослідною установою, що координувала дослідну роботу й практичне впровадження результатів науково-педагогічних досліджень стала Академія педагогічних наук НДР (1970). Удосконаленню освітнього процесу в університетах НДР сприяла також діяльність педагогічних факультетів і кафедр; прийняття «Рамкової програми підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів на базі педагогіки вищої школи в університетах і ЗВО НДР» (1971); діяльність Г. Леманна, який керував розробкою спеціальної рамкової програми (1972), що ґрунтувалася на базовій підготовці в галузі педагогіки вищої школи для молодих учених, здобувачів *facultas docendi* та студентів; організація спеціальних університетських підготовчих курсів; проведення колоквиумів за проблематикою педагогіки вищої школи.

До переліку *недоліків* університетської освіти НДР, що гальмували її розвиток на цьому етапі, зараховано: недостатню самостійність, низьку особисту відповідальність і творчість суб'єктів освітнього процесу, жорстке зовнішнє планування курсу професійної підготовки. Показово, що з метою їх подолання Секретаріат Центрального комітету СЕПН та Президія Міністерства освіти НДР

скликали V конференцію вищої школи, рішення якої ініціювали нові реформи в університетських дослідженнях (1980). Проте їх так і не було реалізовано.

У п'ятому розділі – «Тенденції розвитку університетської освіти в об'єднаній Німеччині (1990 р. – 2018 р.)» – проаналізовано динаміку змін у розвитку університетської освіти Німеччини в контексті інтеграційних і глобалізаційних процесів як у самій державі, так і в цілому на європейському континенті; узагальнено й схарактеризовано досвід діяльності університетів у межах виділених IV та V етапів.

V етап (1990 р. – 1997 р.) – етап консолідації зусиль освітніх політиків і наукової громадськості задля посилення конкурентоспроможності університетської освіти об'єднаної Німеччини; упровадження ринкових механізмів в основу її управління. З'ясовано, що на розвиток університетської освіти в межах визначеного V етапу суттєво вплинули такі чинники: *політичні* – об'єднання ФРН та НДР («Договір про створення валютного, економічного й соціального союзу», «Договір про підготовку та проведення перших загальнонімецьких виборів німецького Бундестагу», «Договір про державне об'єднання НДР і ФРН» (1990)); *економічні* (процеси глобалізації, що призвели до різкої зміни економічних умов існування національних економічних систем і вплинули на всі сфери діяльності); *ідеологічні* (політичні дискусії про світовий технологічний статус ФРН і її загальну здатність до інновацій у галузі високих технологій, конкурентоспроможності на міжнародному рівні); *педагогічні* (трансформація східнонімецької системи вищої освіти, що сприяла упровадженню інновацій в управлінні університетською освітою, оновлення змісту навчальних програм і в організації освітнього процесу в цілому; уведення нових традицій вищої освіти колишньої НДР (пріоритет викладання, індивідуальна робота та тісна співпраця зі студентами) у практику організації західнонімецьких університетів).

З'ясовано, що на цьому етапі управління системою університетської освіти об'єднаної Німеччини здійснювали: Федеральне міністерство освіти і науки (ФМОН), земельні міністерства освіти і релігії (МОР), уряди федерації і федеральних земель, у компетенції яких перебували стратегічні питання освітньої політики; Конференція міністрів освіти і релігії (КМОР), Конференція ректорів ЗВО (КР). Як і на попередньому етапі, важливу роль у прийнятті управлінських рішень відіграла Наукова рада.

Виявлено, що реструктуризація системи вищої освіти в колишній НДР відбувалася шляхом її повної адаптації до західнонімецьких умов і у відповідності до західнонімецького Рамкового закону про вищу освіту (1976). Вона здійснювалась в декілька етапів: деідеологізація й деполітизація університетської освіти в цілому й освітнього процесу зокрема; адаптація навчальних програм до західнонімецьких стандартів; скасування високого ступеню спеціалізації в професійній підготовці; збільшення кількості повних університетів (16) – відкриття нових (мм. Франкфурт-на-Одері, Котбус, Ерфурт); надання університетського статусу деяким вищим технічним і інженерним школам (мм. Потсдам, Фрайберг, Ільменау); реорганізація, внесенням змін в організацію освітнього процесу; поліпшення матеріальної бази східнонімецьких університетів і науково-дослідних інститутів тощо. Наголосимо, що

університетська освіта у Східній Німеччині демонструвала гнучкість і відкритість до нових експериментів і реформування в цілому.

Ухвалена Конференцією ректорів ФРН «Концепція про розвиток ЗВО у Німеччині» (1992) визначила нові завдання й вектори розвитку університетів. Так, *метою* університетської освіти було проголошено підготовку професіоналів з базовими фаховими й методичними знаннями, здатних діяти в умовах суспільства знань; *завданнями* – уведення багаторівневих програм у межах стандартного періоду навчання в університеті для окремих спеціальностей і забезпечення диверсифікації в набутті університетської освіти; обов'язкове залучення викладачів до дослідницької діяльності як передумови їхньої професійної діяльності; забезпечення наукового поглибленого навчання, спеціалізація підготовки нових фахівців у процесі їхньої практичної діяльності; відхід від політики відкритого доступу до університетської освіти усіх бажаючих.

Доведено, що упродовж визначеного етапу серед наукової громадськості сформувалася принципова єдність у баченні шляхів підвищення конкурентоздатності німецьких університетів і вищих професійних шкіл, як-от: створення механізмів управління вищою школою через укладання системи договорів між міністерствами і ЗВО (К. Кьоніг, С. Шмідт, Т. Клай); перетворення ЗВО ФРН на центри регіонального розвитку, розробки й передачі в регіони ключових технологій (Л. Шпет); необхідність інтенсивного впровадження в систему вищої освіти ІК-технологій на тлі глобалізації ринку освіти і загострення конкурентної боротьби між ЗВО (Г.Р. Фрідріх). Консолідована позиція урядовців і науково-педагогічної громадськості знайшла відображення в постановах Конференції ректорів ЗВО, як-от: «11 тез про зміцнення фінансової автономії ЗВО» (1994); «Про диференціацію розподілу коштів у галузі вищої школи» (1996). У висновках цих документів визначено такі найважливіші завдання освітньої політики об'єднаної Німеччини: зменшення прямого втручання з боку держави в діяльність ЗВО і надання їм значної автономії; оформлення договірних стосунків між державою й університетами; надання університетам державних коштів з урахуванням результатів їхньої діяльності; розроблення взаємоприйнятної системи звітності й вимірювання якості освіти; професіоналізація менеджменту вищої школи. Зазначене вище послугувало впровадженню ринкових механізмів у сферу діяльності наукових і прикладних університетів, зокрема комерційних принципів фінансування, керування й організації ЗВО (принципів т. зв. «нового менеджменту»), розширенню їхньої автономії, упорядкуванню їхнього правового статусу, у т. ч. права ставати суб'єктами публічного права під керуванням фондів.

Практична реалізація поставлених завдань у межах виділеного етапу призвела до поступових змін у *змісті* університетської освіти, як-от:

- примат техніки й технологій над науковими і культурними цінностями, що зумовило скорочення навчальних програм або вилучення з них т. зв. «орхідейних предметів», здебільшого гуманітарних (історії нумізматики, епідеміології, реставраційного мистецтва, африканістики тощо), які не мали попиту на національному й глобальному ринку праці;

- масштабне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, що позначилося появою технологій електронного навчання, моніторингу освітнього процесу, сприяло доступу студентів і науковців до електронних ресурсів бібліотек;
- посилення інтернаціоналізації університетського сектора: ухвалення програми «Сократес» (1995); підписання «Угоди про взаємне визнання дипломів» (1997); упровадження Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) й уніфікованого «додатка до диплома» (1997), положення яких підвищували мобільність студентів у межах європейського освітнього простору.

У межах визначеного етапу змін зазнала й *університетська наука*. Було пригальмовано процеси виокремлення наукових досліджень з університетів; оновлено базове обладнання та збільшено обсяг матеріального забезпечення; зупинена практика контролю університетських досліджень через централізований розподіл міністерствами освіти й релігії коштів; поліпшено матеріальне стимулювання як учених-початківців, так і досвідчених висококваліфікованих науковців.

Доведено, що предметом широкого обговорення в колах університетських викладачів і науковців в межах досліджуваного етапу стали такі проблеми, як-от: стрімка зміна характеру університетських наук, що відбулася у процесі їхньої експансії, диференціації, методичного й технічного ускладнення; звуження постановки проблем у ході спеціалізації наук, які студенти-початківці були ще не в змозі сприймати й осягати. На тлі цих змін представниками *дидактики вищої школи* (Т. Баргель, Л. Губер, Ф. Камбартель) порушувалися питання розробки нових відкритих і різноманітних навчальних планів і програм; організація ефективної співпраці між студентами; розв'язання практичних проблем (політичних, соціальних і етичних), шляхом використання методів проєктного навчання; упровадження міжпредметних заходів; перехід від навчання до учіння.

До *недоліків* розвитку університетської освіти Німеччини на цьому етапі віднесено: надмірне захоплення технократичним реформуванням університетської галузі, що викликало маргіналізацію гуманітарних дисциплін і руйнацію єдності університетської науки; невирішеність проблем фінансування університетської галузі; виникнення загрози для корпоративної автономії університетів через посилення їхньої залежності від бізнесових структур; відчуження між викладачами і студентами; падіння якості освіти й наукових досліджень.

VI етап (травень 1998 р. – 2018 р.) – етап реформування університетської освіти Німеччини в контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів. Доведено, що на розвиток університетської освіти Німеччини на цьому етапі вплинули такі чинники: *політичні* (підписання федеральним міністром освіти і науки ФРН Сорбонської (1998) й Болонської декларацій (1999)); *соціально-економічні* (глобалізаційні процеси у світовій економіці, посилення конкуренції між провідними державами, членство в ЄС; трансформація індустріального суспільства в суспільство знань) *педагогічні* (зацікавленість німецької громадськості в глибині перетворень у галузі вищої освіти в цілому й університетської зокрема, у розв'язанні проблем академічного навчання (тривалість і надмірне теоретизування навчання; недостатня соціальна збалансованість складу студентства; слабка мобільність студентів).

У межах виділеного етапу *система університетської освіти Німеччини охоплювала* 106 повних і технічних університетів, 6 вищих педагогічних шкіл (освітніх університетів), у яких контингент студентів складав 63,3% від їхньої загальної кількості (понад 2,8 млн.). Контингент решти ЗВО, вищих професійних шкіл (університетів прикладних наук), складав 35,5%, мистецьких – 1,2%. У 23 приватних університетах економічного, юридичного і гуманітарного профілю навчалось 1,5% від загальної кількості студентів.

Установлено, що державну політику в галузі університетської освіти ФРН визначали: Федеральне міністерство освіти і науки (ФМОН), земельні міністерства освіти і релігії (МОР), Конференція міністрів освіти і релігії (КМОР), Конференція ректорів ЗВО (КР), уряди федерації і федеральних земель, Наукова рада, Спільна наукова конференція федеральних урядів та урядів штатів. Діяльність університетської освіти регламентувалась такими документами: *4-та Новела до Рамкового закону про вищу освіту* (1998) (упроваджено нові принципи фінансування університетів, орієнтовані на результат; регулярне оцінювання наукової й викладацької роботи; розширено участь університетів у відборі абітурієнтів; надано пріоритет реальним науковим досягненням науковців замість габілітації при наймі тощо); резолюції й рішення *Конференції ректорів ЗВО* (регламентують проведення конкурсів «Brain up!» і «Наукових кластерів» з метою стимулювання наукової діяльності, утворення мережі закладів, що здійснюють дослідження на світовому рівні, підготовку молоді наукової еліти ФРН); *Угода між федерацією й землями щодо спільної ініціативи досконалості для стимулювання науки і досліджень у німецьких ЗВО* (виділено 1,9 млрд. євро для стимулювання програми та створення 30 елітних кластерів, реалізація перспективних концепцій розвитку проектів у межах елітної університетської науки (2006 – 2011)). Важливим аспектом реформ у галузі університетської освіти на VI етапі стали й питання, пов'язані із кадровим забезпеченням. Наголосимо, що реформування університетської освіти Німеччини мала свою національну специфіку й різні темпи впровадження прийнятих постанов, відбувалося шляхом постійного пошуку компромісу між політиками, чиновниками й педагогічною громадськістю.

Виявлено, що провідну роль у розвитку університетської освіти на цьому етапі відігравали виступи наукової, педагогічної громадськості (члени Спільки дидактики вищої школи, Німецької студентської спілки, Німецької асоціації викладачів університетів, Асоціації німецьких університетів, Центру розвитку університетів, Спільки освіти і науки) й активна участь роботодавців – представників бізнесових кіл, підприємств (спонсорів німецької науки). Предметом їхнього обговорення стали питання про доцільність переходу університетської освіти на багаторівневу систему; впровадження дуальної вищої, насамперед, технічної освіти; наукова розробка оптимальної моделі фінансування університетського сектора (через залучення коштів благодійних фондів, спонсорську допомогу й реалізацію бізнесових проектів).

Доведено, що на визначеному етапі розвиток університетської освіти здійснювався в межах *професійно-прагматичної парадигми*, що сформувалась через впровадження ринкових механізмів її функціонування на попередньому етапі, й реалізації програмних положень Болонської декларації. *Цілі та завдання*

університетської освіти Німеччини, що були визначені у Федеральному рамковому законі про вищу освіту (2002), залишилися незмінними: «підтримка та розвиток наук». До провідних *місій* університету додалася така: передача (трансфер) накопичених знань в економіку та суспільство (І. Рьослер, С. Дуонг, К.-Д. Гахмайстер). Важливу роль у розвитку університетської освіти відіграв відхід від освітньої реформи до підвищення якості навчання. Це питання знайшло відображення в низці заходів, зокрема в утворенні агенцій оцінювання якості («Державний договір про впровадження спільної акредитаційної системи забезпечення якості навчання і викладання в німецьких ЗВО» (2018).

З метою вдосконалення процедури зарахування до ЗВО та оптимізації *студентського контингенту*, відповідно до VII новели Рамкового закону про вищу освіту (2004), упроваджено нову схему розподілу студентських місць: 20% розподілялися між абітурієнтами з найвищим середнім балом атестата зрілості; 20% – за тривалістю очікування на вільні місця; 60% – на власний розсуд ЗВО. Відповідно до 6-ї Новели Рамкового закону про вищу освіту (2002), студентів звільнено від плати за навчання за першу професійну кваліфікацію.

У зв'язку з проблемою підвищення якості університетської освіти Німеччини в *дидактиці вищої школи*, орієнтованій на підвищення якості освітнього процесу, з'явилися нові напрями: глобальний перехід університетів і спеціалізованих ЗВО від викладання до учіння; упровадження нових методів («розгляд випадку», «проектна робота» тощо); утворення «нової когерентності» «Learning Outcomes» («результатів навчання»), («Constructive Alignment» («конструктивного вирівнювання») тощо. Зазначимо, що форсована комерціалізація діяльності університетів зумовила супротив окремих науковців (П. Пастернак, О. Барц, Г. Кьолер), які вбачали у ній руйнацію єдності науки й перетворення університетів на заклади, що здебільшого готують не інтелектуальну еліту, а середньостатистичних фахівців із вузьким світоглядом і низьким рівнем моралі.

У дисертації акцентовано увагу на тому, що процес інтеграції України до європейського освітнього простору зумовлює необхідність вивчення та узагальнення досвіду організації університетської освіти провідних зарубіжних країн, зокрема Німеччини, а науково-історична рефлексія слугує основою його прогностичної екстраполяції в українську освітню практику. Результати деталізованого аналізу еволюції університетської освіти Німеччини й вивчення особливостей її функціонування на різних історичних етапах, що демонструють здатність зберігати свої національні надбання і традиції, забезпечувати послідовність і прогнозованість подальших трансформацій в цій галузі, поступальність і стабільність розвитку, є корисним прикладом для національної вищої школи й мають стати основою для розробки обміркованої, прогнозованої й послідовної державної політики в цій галузі. Зіставлення сучасних тенденцій розвитку університетської освіти Німеччини й України дозволило визначити точки перетину і вказує на: важливість верифікації власних тенденцій розвитку університетської освіти в історичній ретроспективі й перспективі (урахування впливу ідеологічних, політичних чинників, що можуть нести загрозу для національних інтересів, призводити до руйнації гуманістичних принципів університетської освіти в цілому й самого університету як скарбниці

національної культури; відтоку вступників, студентів і випускників за кордон; утраті національних освітніх традицій і здобутків); виваженість підходів і наукове обґрунтування механізмів упровадження ринкових законів у діяльність університетів; залучення до розробки освітньої політики широкої університетської спільноти, її професійних організацій, представників промислових кіл і політиків; важливість збереження єдності університетської науки й науковості освіти попри будь-які зовнішні глобальні чинники, гнучкість і обережність у реагуванні на них.

Узагальнення результатів історико-педагогічного дослідження дали підстави зробити такі **висновки**:

1. Проблема розвитку університетської освіти Німеччини ХХ – початку ХХІ ст. є однією із актуальних і мало розроблених у сучасному науковому дискурсі. Попри велику кількість існуючих праць із різних питань розвитку обраного феномену констатуємо: намагання висвітлити процеси в галузі наукової й освітньої політики лише під впливом особистісних стосунків між державними особами і науковцями; відсутність науково обґрунтованої періодизації розвитку університетської освіти в Німеччині в обраних широких хронологічних межах; ґрунтовного аналізу впливу на розвиток досліджуваного феномену причинно-наслідкових зв'язків між науковою й освітньою політикою, з одного боку, та ідеологічними, соціально-економічними факторами, з іншого; віддзеркалення взаємозв'язків між педагогічною думкою та її реалізації в практиці реформування університетської освіти Німеччини.

2. У розробці досліджуваної проблеми спиралися на філософські знання (забезпечили обґрунтування етапів і виокремлення провідних тенденцій розвитку університетської освіти в просторі діалектичних законів та закономірностей, взаємозалежності та взаємовпливів явищ об'єктивної дійсності); методологічні підходи (системний, синергетичний, культурологічний, історіографічний, аксіологічний тощо); принципи (історизму, єдності історичного й логічного, об'єктивності, всебічності й цілісності вивчення історико-педагогічних процесів і явищ); методи (загальнонаукові та історико-педагогічні).

Згідно з концепцією дослідження та структурним аналізом базових понять, подано визначення ключового поняття «*університетська освіта Німеччини*».

3. Схарактеризовано філософсько-педагогічні, політичні й соціально-економічні умови, що вплинули на розвиток досліджуваного феномена (розробка класичної (гумбольдтівської) моделі університетської освіти; відкриття Берлінського університету (1809); відокремлення університетської науки в Німеччині від держави й церкви тощо). Утворення університету, що став взірцем для інших держав, дозволило Німеччині на кінець ХІХ ст. перетворитися на єдину консолідовану національну державу з міцним прошарком буржуазної інтелігенції.

4. Розроблено авторську періодизацію розвитку університетської освіти Німеччини, обґрунтовано й схарактеризовано етапи цього процесу:

I етап (1899 – 1932), характерними ознаками якого став пошук нової моделі німецької університетської освіти в умовах експансії; виокремлення факультету як представницького органу для вирішення внутрішніх питань і сенату як органу для обрання ректорів; розширення системи університетської освіти шляхом уведення до неї вищих технічних шкіл тощо. Спроба зміни моделі університетської освіти шляхом

її реформування зазнала невдач; *II етап (1933 – 1944)*, пов'язаний із тотальною централізацією, ідеологізацією і політизацією університетської освіти, утратою університетами академічної свободи і корпоративної автономії; ставкою на націонал-соціалістичне студентство як інструмент у боротьбі з ворогами режиму НСДАП. Місія університетів зазнала викривлень; зміст освіти визначали расово й ідеологічно спрямовані дисципліни, які лише доповнювалися фаховими; у сфері наукових досліджень набули поширення раціональні й ірраціональні підходи. Політичні репресії, фізичне знищення інакодумців, військові поразки призвели до руйнації університетської галузі; *III етап (1945 – пер. пол. 60-х рр.)* характеризувався денацифікацією університетської освіти в обох зонах окупації, відновленням діяльності університетів, пошуків нових векторів їхнього розвитку. У той час, як у ФРН відбувалася вестернізація й консервація стану університетської освіти через повернення до її гумбольдтівських ідеалів і «олігархічного» університету, реорганізація університетської освіти НДР здійснювалася за радянським зразком на базі концепції «народного університету», повного підпорядкування розвитку ЗВО державним планам соціально-економічного розвитку, збільшення кількості моногалузевих ЗВО; *IV етап (друга пол. 60-х рр. – 1989)*, головною особливістю якого стало поступове впровадження технократичних реформ в університетській освіті ФРН і НДР з метою прискорення соціально-економічного розвитку країн, здійснення технологічного прориву у виробництві в умовах холодної війни. У ФРН результатом реформ стало потроєння кількості університетів і контингенту студентів, розширення системи університетської освіти; створення нормативно-правової бази для регулювання діяльності вищої освіти завдяки ухваленню рамкових законів про вищу освіту; перетворення олігархічного класичного університету на груповий та його бюрократизація. На відміну від ФРН у НДР відбулося припинення експансії вищої освіти; проведено «інженерну» реформу й утворено бінарну систему вищої освіти; *V етап (1990 – 1997)* позначився зменшенням фінансування університетської освіти в наслідок об'єднання ФРН і НДР; упровадженням ринкових механізмів, налагодженням договірних стосунків між державою й університетами; інтенсифікацією інтеграції університетської освіти в європейський і світовий освітній простір з метою посилення конкурентоспроможності. На практиці відбулася реалізація концепції «змагального» університету; *VI етап (1998 – 2018)*, особливістю якого стало впровадження Болонської реформи університетської освіти, що супроводжувалося пошуком компромісів між освітніми політиками, науково-педагогічною громадськістю й представниками промисловості щодо темпів, послідовності й конкретних заходів її реалізації. Результатом трансформаційних змін, що відбувалися під впливом глобальних політичних і економічних чинників, є зміна системи фінансування і управління університетською освітою, правового статусу університетів, функціональне зближення наукових і прикладних університетів, упровадження акредитаційної системи забезпечення якості навчання й викладання.

Виявлено такі наскрізні тенденції розвитку університетської освіти Німеччини впродовж ХХ – поч. ХХІ ст.: дотримання культурно-освітнього федералізму як головного принципу побудови, функціонування університетської освіти; розширення соціальної бази студентства та збереження її елітарного характеру; демократизація,

гуманізація, гуманітаризація університетського сектора; посилення профілізації університетів; відсутність вертикальної стратифікації університетів та диверсифікації шляхів набуття населенням університетської освіти; стабільність розвитку німецького університету як соціального інституту; обмеження впливу держави на діяльність університетів, їхня інтернаціоналізація та відкритість суспільству.

5. З'ясовано, що в межах обраного хронологічного періоду розвитку університетської освіти Німеччини суттєві трансформації відбулися в педагогіці вищої школи: на *I етапі* об'єктом уваги «Спілки педагогіки вищої школи», Е. Бернгейма, Г. Шмідкунца та ін., стали проблеми пошуку шляхів удосконалення викладання в умовах експансії університетської освіти. На *II етапі* педагогіка як наука набула ознак расової ідеології та арійської міфології; ПВШ як навчальну дисципліну було видалено із переліку університетських дисциплін, а її засновники, зокрема Е. Бернгайм, зазнали репресій. На *III і IV етапах* питаннями розвитку ПВШ в *НДР* опікувалися спеціалізовані кафедри університетів і вищі педагогічні школи. В основу нової педагогічної теорії *НДР* було покладено принципи і підходи радянської педагогіки; організовано аспірантуру за фахом «педагогіка вищої школи». У *ФРН* розробкою проблематики ПВШ опікувалися професійні об'єднання дидактиків «Комітет з питань ДВШ», «Міжгалузевий центр вивчення ДВШ», наукові напрацювання яких сприяли широкому обговоренню теоретичних концепцій на конференціях та у фаховій пресі; підвищенню дидактичної компетенції викладачів тощо. У 70-х – 80-х рр. через економічні чинники відбулось згортання наукової діяльності центрів ДВШ, а їхня діяльність звелася до надання консультативних послуг викладачам університетів. На *V і VI етапах* у межах пошуку шляхів посилення конкурентоспроможності й реалізації Болонської реформи відбувся новий сплеск розвитку ДВШ.

6. Доведено, що в умовах проєктування модернізаційних змін і напрямів подальшого розвитку університетської освіти в Україні цінними є такі ідеї організації й реформування університетської освіти Німеччини: слідування принципу культурного й освітнього федералізму у побудові університетської освіти та збереження децентралізованої системи управління нею; орієнтація на національні традиції та гумбольдтівські принципи єдності викладання й дослідження, науки та інституційної автономії університетів; забезпечення високого рівня професійної підготовки кадрів і наукових досліджень; неухильне дотримання етики в міжособистісних стосунках між усіма суб'єктами освітнього й науково-дослідного процесів; слідування принципам академічної та наукової добросовісності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми. Перспективним вважаємо вивчення досвіду й наслідків реформування університетської освіти в інших країнах-сигнатаріях Болонської декларації.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковано основні результати дослідження

Монографії

1. Черкашин С.В. Розвиток вищих навчальних закладів Німеччини: історичний та педагогічний аспекти, Харків: Вид-во Іванченка І.С., 2018. 528 с.

Статті в провідних фахових виданнях України та міжнародних періодичних виданнях

2. Черкашин С.В. Освіта та розвиток особистості у навчальних закладах Німеччини в умовах постіндустріального суспільства. *Педагогіка та психологія*. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2017. Вип. 56. С. 373-383.

3. Черкашин С.В. Формування ключових компетенцій студентів на етапі докорінного реформування системи вищої освіти Німеччини. *Педагогіка та психологія*. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2017. Вип. 57. С. 270-280.

4. Черкашин С.В. Роль дидактики вищої школи в забезпеченні високої якості викладання в умовах упровадження в систему вищої освіти Німеччини загальноєвропейських стандартів якості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя: КПУ, 2017. Вип. 52(105). С. 495-504.

5. Черкашин С.В. Реформи у системі вищої освіти Німеччини у 70-ті рр. ХХ ст.: кінець епохи гуманізму і «гумбольдтіанства» в німецьких університетах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. Запоріжжя: КПУ, 2017. Вип. 53(106). С. 495-504.

6. Черкашин С.В. Упровадження процедури оцінювання як інструмента підвищення якості викладання в університетах Німеччини. *Педагогіка та психологія*. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2017. Вип. 58. С. 314-323.

7. Черкашин С.В. Повернення до базового принципу «єдності дослідження й навчання» як один із шляхів подолання негативних наслідків реформування системи вищої освіти Німеччини. *Актуальні питання гуманітарних наук*. ДДПУ імені І. Франка. Дрогобич: Посвіт, 2017. Вип. 17. С. 329-336

8. Черкашин С.В. Політичні, соціальні та культурні фактори успішності реформування системи вищої освіти Німеччини в межах Болонського процесу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя: КПУ, 2017. Вип. 54(107). С. 53-61

9. Черкашин С.В. Формирование ключевых компетенций как одна из основных задач высшего образования Германии на этапе его коренного реформирования. *Фізико-математична освіта*. Суми: СумДПУ ім. А. Макаренка, 2017. Вип. 3(13). С. 178-183.

10. Черкашин С.В. Актуальність університетської концепції В. фон Гумбольдта та її місце в сучасній системі університетської освіти України. *Педагогічні науки*. Херсон: ХДУ, 2017. Вип. LXXIX. Т. 1. С.53-58.

11. Черкашин С.В. Використання іноземного досвіду реформування вишів з урахуванням національної академічної культури як передумова успішності реформ у Німеччині. *Педагогічні науки*. Херсон: ХДУ, 2017. Вип. LXXVIII. Т. 2. С.53-58.

12. Черкашин С.В. Болонський процес у німецьких університетах: актуальні проблеми й перспективи подальшого розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2018. Вип. 60. Т.2. С. 211-216.

13. Черкашин С.В. Основні етапи формування сучасної системи освіти Німеччини, її нинішній стан і перспективи подальшого розвитку. *Педагогічні науки*. Херсон: ХДУ, 2017. Вип. LXXX. Т. 1 С. 45-50.

14. Черкашин С.В. Німецькі університети на етапі їх докорінного реформування. *Science Rise: Pedagogical Education* №6(26). Харків: ScienceRise, 2018. С. 4 – 9.

15. Cherkashyn S.V. Inculcation of core competences and providing the scientific character of university education as conditions of increasing competitiveness of German universities in the global education market. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ ім. А. Макаренка, 2018. № 7 (81). С. 50 – 59.

16. Cherkashyn S.V. Crisis of german classical universities and ways of its overcoming in the context of actual reforms in German university education. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ імені А. Макаренка, 2018. № 9 (83) С. 58-69.

17. Черкашин С.В. Зміна парадигми німецької університетської освіти як релевантна відповідь на виклики сучасного інформаційного суспільства. *Інноваційна педагогіка*. Одеса: Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій, 2018. №7. Вип. 7. Т.1. С. 46-52.

18. Черкашин С.В. Американська модель університетської освіти як взірць для здійснення трансформацій у галузі університетської освіти Німеччини. *Педагогічні науки*. Херсон: ХДУ, 2018. Вип. LXXXV. С.53-58.

19. Черкашин С.В. Сучасна університетська освіта Німеччини як об'єкт неоліберальних технократичних реформ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя: КПУ, 2018. Вип. 60. Т. 2. С. 196 – 201.

20. Черкашин С.В. Принцип науковості університетської освіти та його реалізація в контексті сучасного реформування німецьких університетів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2018. Вип. 64. С. 203 – 208.

21. Черкашин С. В. Горизонтальна стратифікація університетів як запорука конкурентоздатності німецьких університетів. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*: зб. наук. праць. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2018. Вип. 50. С. 86 –100.

22. Черкашин С.В. Німецькі науково-дослідні університети в процесі конвергенції світової університетської освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*: зб. наук. праць. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2018. Вип. 51. С. 7 –20.

23. Черкашин С.В. Ліберальна технократична реформа як комплекс заходів для подолання кризи сучасного німецького навчально-дослідницького університету. *Педагогічні науки*. Херсон: ХДУ, 2019. Вип. LXXXVI. С. 375 – 381.

24. Черкашин С.В. Основні програмні концепції розвитку сучасної університетської освіти Німеччини у повоєнний час та їхня релевантність для

сьогодення. *Інноваційна педагогіка*. Одеса: Причорноморський наук.-досл. ін-т економіки та інновацій, 2019. Вип. 9. Т. 1. С. 55 – 61.

25. Tcherkashyn S.V. Influence of the American educational concept on the reforming process of the system of German education. *Scientific Light*. Wroclaw, 2017. Vol.1, № 5. Pp. 99-103.

26. Tcherkashyn S.V. The Crash of Humanism and Humboldt's Epoch in German Universities: Implications for Reforming Ukrainian Higher Education System. *Journal of Advocacy, Research and Education*. KAD International, Ghana: University of Cape Coast, 2018. 4(2). P p. 118-124.

27. Tcherkashyn S.V. Creating a new paradigm of university education as a component part of reforming German universities. *Балканско научно обозрение*. Пловдив: «Научен хронограф» ЕООД, 2018. №1. С. 72 – 76.

Наукові праці апробаційного характеру

28. Черкашин С.В. Створення гібридної моделі системи вищої освіти Німеччини в процесі її реформування в 1990-ті та 2000-і рр. *Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє*: зб. тез наук. робіт учасників наук. - практ. конф. (Київ, 2017). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С.21-23.

29. Черкашин С.В. Актуальное состояние немецких университетов и перспективы их дальнейшего развития. *Modernization of educational system: world trends and national peculiarities/ International scientific conference* (Kaunas, 2018). Kaunas: Izdevniciba Baltia Publishing, 2018. Pp. 174-177.

30. Черкашин С.В. Актуальность педагогического наследия Э. Бернгейма и Г. Шмидкунца на современном этапе реформирования немецкой системы высшего образования. *Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanism: Proceedings Of the International scientific-practical conference* (Tbilisi, 2017). Tbilisi; Sul Khan-Saba Orbeliani teaching university, faculty of humanities, 2017. Pp. 182-185.

31. Черкашин С.В. A new paradigm of university education creating in the process of reforming German universities. *Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities. International scientific conference* (Kaunas, 2019). Kaunas: Izdevniciba Baltia Publishing, 2019. Pp. 568– 572.

32. Черкашин С.В. Виклики сучасного інформаційного суспільства та зміна парадигми німецької університетської освіти. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених в галузі педагогічних та психологічних наук*: зб. тез наук. робіт учасників міжнар. конф. (1 – 2 березня 2019). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки і психології», 2019. Ч. I. С. 32 –36.

33. Черкашин С.В. Реформування університетів Німеччини шляхом упровадження американської моделі університетської освіти. Вплив досягнень психологічних наук на розвиток сучасного суспільства: зб. тез наук. роб. учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 8 – 9 березня 2019). Харків: «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 75 – 79.

34. Черкашин С.В. Упровадження процедури оцінювання якості викладання як складова стратегії реформування університетів Німеччини. Нове та традиційне у

дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук: зб. тез наук. роб. учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 22 – 23 березня 2019). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 2. С. 19 – 23.

35. Черкашин С.В. Перспективи розвитку німецьких науково-дослідних університетів у процесі конвергенції світової університетської освіти. *Психологія і педагогіка: актуальні питання*: зб. тез наук. роб. учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 2019). Харків: «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 62 – 66.

36. Черкашин С.В. Досвід упровадження «ініціативи досконалості» у ФРН як інструмента покращення якості німецької університетської освіти і науки. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук*: актуальні питання теорії і практики: зб. тез наук. роб. учасників наук.-практ. конф. (Одеса, 18 – 19 грудня 2020). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. Ч.2. С. 118 –122.

АНОТАЦІЇ

Черкашин С.В. Розвиток університетської освіти Німеччини (XX –початок XXI ст.). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук (доктора наук) зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки (011 – Освітні, педагогічні науки). – Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, МОН України, Харків, 2021.

На підставі аналізу значного масиву першоджерел та джерелознавчої літератури цілісно досліджено розвиток університетської освіти Німеччини (XX – початок XXI ст.). Схарактеризовано різні аспекти наукової розробки проблеми, методологічні підходи до її вивчення, термінологічне поле дисертаційної роботи, розкрито витoki досліджуваного феномену у вітчизняній та зарубіжній педагогічній теорії і практиці, ідеї педагогів щодо розвитку університетської освіти Німеччини (XX – початок XXI ст.); визначено передумови цього розвитку в контексті суспільно-політичних, соціально-економічних, ідеологічних і педагогічних чинників. Розроблено авторську періодизацію становлення університетської освіти Німеччини (XX – початок XXI ст.), охарактеризовано специфіку, характерні тенденції й суперечності її розвитку на кожному із виділених етапів. Сформульовано авторську концепцію становлення й розвитку університетської освіти Німеччини, конкретизовано її зміст, специфіку її структури, функціонування. Обґрунтовано внесок німецьких державних діячів, мислителів, науковців, видатних педагогів у теорію і практику розвитку університетської освіти Німеччини, розроблення практичних засад підготовки фахівців для різних сфер суспільного життя Німеччини. Визначено перспективи розвитку університетської освіти ФРН і використання її досвіду в реформуванні університетської освіти України з урахуванням соціально-економічних особливостей країни.

Ключові слова: університетська освіта, етапи, Німеччина, педагогіка вищої школи, дидактика, концепція розвитку університетської освіти, реформування.

Черкашин С.В. Развитие университетского образования Германии (XX – начало XXI вв.) – Квалификационная научная работа на правах рукописи.

Диссертация на соискание научной степени доктора педагогических наук (доктора наук) по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики

(011 – Образовательные, педагогические науки). – Харьковський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Міністерство освіти і науки України, Харків, 2021.

На основании анализа значительного массива первоисточников и источниковедческой литературы целостно исследовано развитие университетского образования Германии (XX – начало XXI в.). Охарактеризованы различные аспекты научной разработки проблемы, методологические подходы к ее изучению, терминологическое поле диссертационной работы, раскрыты истоки исследуемого феномена в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике, идеи педагогов по развитию университетского образования Германии (XX - начало XXI в.), определены предпосылки этого развития в контексте общественно-политических, социально-экономических, идеологических и педагогических факторов. Разработана авторская периодизация становления университетского образования Германии (XX - начало XXI в.), охарактеризована специфика, характерные тенденции и противоречия его развития на каждом из выделенных этапов. Сформулирована авторская концепция становления и развития университетского образования Германии, конкретизированы её содержание, специфика её структуры и функционирования. Обоснован вклад немецких государственных деятелей, мыслителей, учёных, выдающихся педагогов в теорию и практику развития университетского образования Германии, разработку практических основ подготовки специалистов для различных сфер общественной жизни Германии. Определены перспективы развития университетского образования ФРГ и использования ее опыта в реформировании университетского образования Украины с учетом социально-экономических особенностей Украины.

Ключевые слова: университетское образование, этапы, Германия, педагогика высшей школы, дидактика, концепция развития университетского образования, реформирование.

Tcherkashyn S.V. Development of German university education (twentieth century – early twenty first century). – Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Dissertation for obtaining a scientific degree of Doctor of Pedagogical Sciences on the specialty 13.00.01 "General Pedagogics and History of Pedagogics". – H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, 2021.

Based on the analysis of a large array of primary sources and source literature, the development of Germany university education (19th – early 20th centuries) has been entirely researched for the first time in Ukrainian historical and pedagogical science for creative use of progressive achievements in modern conditions of reforming the national University education. The scientific novelty and theoretical significance of the study are that for the first time the development of German university education was comprehensively studied in a wide time range by taking into account socio-political and cultural-educational determinants, its theoretical and methodological principles are characterized; the historiography of the problem of development of Germany university education in domestic (pre-revolutionary, Soviet, post-Soviet) and foreign scientific thought is outlined, the dominant directions of studying of the chosen problems are defined. The following stages

of development of German university education in the period between which the XX – early XXI century are identified and substantiated: I stage (1899 – 1932) – the stage of active search for a new model of university education against the growing role of natural, engineering and technical sciences, industry demands and the needs of the state to train a new generation of specialists; Stage II (1933 – 1944) – a stage of radical transformation of university education in Germany under the National Socialist regime; Stage III (1945 – the first half of the 60's of the twentieth century) – Stage of restoration of university education destroyed by the war and the Nazi ideology in divided Germany; Stage IV (second half of the 60's – 1989) – the stage of focusing on solving problems of university education, conducting large-scale activities to streamline educational expansion; Stage V (1990 – 1997) – a stage of consolidation of efforts of educational politicians and the scientific community to strengthen the competitiveness of university education in a united Germany; introduction of market mechanisms in the basis of its management; Stage VI (1998 – 2018) – the stage of reforming university education in Germany in the context of globalization and integration processes. The following cross-cutting trends in the development of university education in Germany during the XX – the beginning of the XXI centuries are identified: observance of cultural and educational federalism as the main principle of construction and functioning of university education; expanding the social base of students and preserving its elitist character; democratization, humanization, humanization of the university sector; strengthening the profiling of universities; lack of vertical stratification of universities and diversification of ways of obtaining university education by the population; stability of development of the German university as a social institution; limiting the influence of the federal state on the activities of universities; humanitarian orientation of university education, internationalization and openness to society.

The prospects for the development of German university education in the conditions of current globalization challenges and the transformation of Ukrainian university education against the background of socio-economic and political instability are outlined, in particular: narrowing the role of the state and expanding the powers of professional associations of educators; expanding the autonomy of universities in the field of educational process organization; implementation of research, development and application of innovations; introduction of the dual system of education and strengthening of its applied orientation; reorganization of universities through their consolidation and creation of multidisciplinary universities in order to ensure the unity of science and interdisciplinary and interdisciplinary links. 53 little-known documents, German laws and bylaws, data of the Federal Department of Statistics, resolutions of branch institutions (Scientific Council, Conference of Rectors, Conference of Education and Religion Ministers) and decisions of professional associations of scientists were put into scientific circulation, what allowed detecting the trends of historical development of German university education at certain stages.

Key words: university education, stages, Germany, higher school pedagogy, didactics, concept of university education development, reforming.