

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 378(430)

Д. П. Ананин

ОСОБЕННОСТИ ТРАДИЦИОННОЙ И СОВРЕМЕННОЙ МОДЕЛЕЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В ФЕДЕРАТИВНОЙ РЕСПУБЛИКЕ ГЕРМАНИЯ

Аннотация. Статья освещает особенности традиционной и современной систем подготовки педагогических кадров в Федеративной Республике Германия. Автор описывает процесс реализации принципов Болонского процесса в новых моделях педагогического образования и показывает специфику государственных экзаменов с присуждением академических степеней бакалавра и мастера (магистра).

Ключевые слова: педагогическое образование, Германия, Болонский процесс.

Abstract. The article covers peculiarities of the traditional teacher-training system and realization of Bologna process' principles in the new teacher-training models in the Federal Republic of Germany. The author states the specific character of the former including the final state examinations and the two-tiered model (bachelor/master).

Index terms: teacher training, Germany, Bologna process

Для отечественных ученых, занимающихся проблемами в сфере образования, большой интерес представляет исследование систем подготовки педагогических кадров государств-участников Болонского процесса (БП), с которыми сложились прочные исторические, этнические и культурные связи. Обращение к опыту данных стран позволит выявить объективные закономерности и тенденции развития педагогического образования, способствующие повышению эффективности подготовки учителей; соотнести полученные зарубежными коллегами результаты с достижениями отечественного образования, перенять накопленные теоретические знания и применить положительные практические наработки, не противоречащие национальному менталитету и нашим традициям. Изучение и анализ этих аспектов могут оказаться весьма полезны ввиду интеграции российского образования в европейское образовательное пространство.

Большой опыт в реализации принципов БП в педагогическом образовании имеется в Федеративной Республике Германия – одном из инициаторов данного процесса. На наш взгляд, исследование и сравнение особенностей подготовки учителей в России и ФРГ на современном этапе позволит отечественному образованию избежать определенных ошибок и обогатить национальную систему педагогической подготовки, не умаляя

ее сложившиеся традиции. В рамках статьи не представляется возможным показать все многообразие моделей и региональных отличий подготовки учителей в Германии, детально описать все современные процессы реформирования, поэтому мы ограничимся рассмотрением лишь общих тенденций.

Сегодня система педагогического образования ФРГ является одной из центральных тем общественных дискуссий германского общества. Это обусловлено критикой студентов педагогических специальностей и учителей своей профессиональной подготовки [4], низкими результатами школьников в соответствии с Международной программой по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment) [1].

Прежде всего следует обратиться к факторам, непосредственно повлиявшим на необходимость формирования системы подготовки учителей ФРГ:

- большие полномочия региональных правительств в образовании [3];
- интеграция педагогического образования в университеты [2, 10];
- существование различных типов общеобразовательных учреждений;
- участие Федеративной Республики Германия в Болонском процессе.

Германский «культурный федерализм» выражается в значительной доле участия региональных органов в организации системы образования. Самостоятельность федеральных земель в педагогическом образовании привела к возникновению значительных отличий по длительности, форме и содержанию подготовки учителей в разных регионах. Так, Э. Терхарт отмечает, что на рубеже XX–XXI вв. на территории ФРГ существовало 42 обозначения должности учителя [9].

Подготовка педагогических кадров в ФРГ осуществляется в университетах (в Баден-Вюртемберге – в высших педагогических школах) [7, 8]. Интеграция педагогического образования в университеты способствовала улучшению специальной подготовки по предметам преподавания и «повышению престижности педагогических специальностей» [9, с. 92]. Однако право университетов самим определять вариативную часть содержания обучения и университетский принцип «академической свободы», позволяющий каждому студенту выбирать собственный образовательный путь и производить выбор дисциплин, которые он считает необходимыми для своей будущей профессии или соответствующими его интересам [2, с. 98], усугубляют проблемы признания педагогических квалификаций на федеральном уровне. Кроме того, порядок присвоения, признания квалификации учителя и положения о государственных экзаменах регламентируются министерствами федеральных земель и содержат существенные различия.

Следует обратить внимание и на наличие различных типов школ в Германии. Ориентированность подготовки учителей на конкретную региональную систему школьного образования, определенный возрастной уровень учащихся и определенный тип школы также является причиной неравнозначности подготовки педагогических кадров в различных федеральных землях. Так, существует дифференцированное обучение учителей для начальной школы – первого возрастного уровня (Primärstufe: 1–4-й год обучения), возрастной ступени I (Sekundarstufe I: 5–10-й год обучения) и ступени II (Sekundarstufe II: 11–13-й год обучения). А в большинстве земель (кроме Северного Рейна–Вестфалии) наблюдается тенденция еще более дробной организации подготовки учителей для определенного типа школы: начальной школы (Grundschule), основной школы (Hauptschule), реальной школы (Realschule), гимназии (Gymnasium), профессиональной школы (Berufsschule), а также педагогических кадров по специальности «коррекционная педагогика» (Sonderpädagogik) [5, 10]. Подобная узкая специализация уже с первого курса обучения и направленность только на определенный тип школы вызывает критику у ученых, так как снижается мобильность выпускников и сужаются их возможности на рынке труда. В то же время у преподавателей высшей школы ФРГ при анализе российской системы подготовки учителей возникает недоумение, для чего специалистам (в том числе и учителям) необходим блок общеобразовательных дисциплин. Думается, что отечественная высшая педагогическая школа с более поздней и не настолько узкой специализацией в данном случае находится в более выигрышном положении: выпускники российских педагогических вузов могут претендовать на рабочие места не только в школах определенного типа и на преподавание не только определенного предмета. При реализации принципов Болонского процесса, предусматривающего оптимизацию процесса подготовки специалистов, тем более возникает острая необходимость сохранения данной традиции российского образования (гуманитарного блока), обеспечивающей фундаментальность обучения. Сокращение этого блока может привести к ситуации, сложившейся в ФРГ, и высокому проценту отчислений начиная с начальных семестров обучения. Например, за один год число студентов Дрезденского технического университета, прервавших обучение по программе «бакалавр образования», составляет 16 % от общего числа поступивших на данную специальность [6, с. 7]. Стоит отметить, что на других специальностях данные цифры еще выше, что неизбежно влечет увеличение срока подготовки специалиста и более поздний выход на рынок труда, что противоречит концепции БП.

В связи с тем что сегодня в каждой федеральной земле (на каждом педагогическом факультете) фактически существуют две модели подготовки учителей: традиционная, существовавшая до участия ФРГ в БП,

и современная, ориентированная на реализацию принципов БП, ниже представлен краткий обзор обеих моделей.

Контроль над процессом обучения педагогических кадров в университете и соответствие существующих образовательных программ подготовки педагогических кадров в университете региональным требованиям к профессии «учитель» осуществляется министерством образования и культуры каждой федеральной земли, которое в традиционной модели определяет пригодность каждого претендента к педагогической деятельности в государственных школах во время приема Первого и Второго государственных экзаменов [5].

В структуре подготовки педагогических кадров выделяется 3 этапа: обучение в университете (высшей педагогической школе), педагогическая практика (реферндарий), повышение квалификации учителей.

Первый экзамен для педагогических специальностей, состоящий из Первого государственного экзамена и курсовых экзаменов по пройденным дисциплинам, проводится по окончании обучения в университете. Цель *первого этапа* обучения – «приобретение профессиональной трудоспособности, умения, т. е. общей квалификации для педагогической профессии, профессиональной пригодности для зачисления на педагогическую практику» [2, с. 100; 5]. Срок университетского обучения для педагогических специальностей, включая экзамены и выпускную работу, составляет 9–10 семестров.

Содержание подготовки педагогических кадров в университете образуют «4 образовательных блока: специальные дисциплины (будущие предметы преподавания), методика преподавания данных предметов, общие педагогические дисциплины (педагогика, психология) и практика» [9, 10]. Ниже представлены виды практик курса университетского образования учителей, среди которых ориентировочная, производственная, школьная и методическая.

Целью *ориентировочной практики* является знакомство с работой с детьми и подростками, с педагогической работой учителей в школе [5]. В содержании подготовки учителей для актуализации профессиональной ориентации до начала обучения предусмотрена 8-недельная *производственная практика* на перерабатывающем, торговом предприятии или в организации по оказанию бытовых услуг. Ее целью является знакомство с одной из профессиональных деятельностей, не связанных с педагогической профессией. Прохождение данных практик до начала обучения дает будущему студенту представление о своей будущей профессиональной деятельности и других непедагогических профессиях. Абитуриент, намеревающийся получить педагогическое образование, имеет возможность определить требования к своей будущей профессии, а также убедиться в правильности выбора специальности в начале обучения.

Цель *школьной практики* – знакомство с деятельностью учителя с точки зрения педагогики, дидактики. В рамках *методической практики* студент без отрыва от обучения посещает школу 1 раз в неделю, что является основой для знакомства с работой педагога по подготовке и проведению занятий [5]. Эти виды практик знакомят студентов с особенностями профессии педагога, позволяют выработать навыки взаимодействия с учащимися, дают представления о деятельности школы, структуре конкретных занятий, а на завершающем этапе помогают усовершенствовать методические знания преподавания предмета. По результатам проведенного нами опроса в г. Ландсхут (Бавария) 88 % учителей уже на начальном этапе обучения убеждены, что хотят работать в дальнейшем в школе, у 6 % такое желание складывается во время обучения, у 6 % – после обучения. Данные свидетельствуют об эффективности профориентационной работы, в частности действенности предусмотренных практик.

Второй этап подготовки учителей – референдарий. Это профессиональная педагогическая практика, длящаяся от 1,5 до 2 лет. Претендент на должность учителя обязан участвовать в образовательных семинарах, выполнять предусмотренные семинаром работы, самостоятельно давать уроки и сдать Второй государственный экзамен [5], который является предпосылкой для признания пригодности претендента к выполнению им педагогической деятельности в регионе.

Третий этап представляет собой предусмотренное региональным министерством по образованию повышение квалификации учителей во внутришкольных, региональных и федеральных структурах. В рамках нашего исследования мы ограничились изучением лишь первых двух этапов подготовки учителя.

Анализ системы педагогического образования ФРГ выявил следующие положительные ее стороны:

- высокий научный уровень преподавания специальных дисциплин;
- направленность обучения на определенный тип школы;
- адаптацию педагогических кадров в будущей профессии;
- наличие системы повышения квалификации [9].

По данным проведенного нами опроса учителей было установлено, что 71 % респондентов не имел трудностей в начале своей педагогической деятельности. Однако логично выстроенная структура подготовки учителя в германском университете, как было сказано выше, подвергается существенной критике, которую В. Шварк, Э. Терхарт, Г. Флах и Г. Мерцюн разделяют на 9 аспектов:

- произвольный выбор студентами дисциплин преподавания, которые часто не слишком востребованы в школе;

- качество преподавания педагогических дисциплин, их «теоретизированность» и слабая связь преподавания данных дисциплин с практикой в школе;

- качество преподавания методики предметов;
- непрестижность педагогических специальностей в университете;
- неудовлетворительное кураторство студенческой практики и отсутствие у преподавателя вуза опыта работы в школе;
- слабая научная опора педагогической практики;
- отсутствие институциональной структуры, ответственной за студентов педагогических специальностей в университете;
- изолированность предметов;
- несогласованность этапов педагогического образования [3, 4, 9, 10].

Согласно нашему исследованию, 59 % учителей выражают недовольство университетской подготовкой для осуществления своей профессиональной деятельности в современном поликультурном регионе. На фоне увеличивающейся миграции населения, роста мобильности как учащихся, так и учителей это приобретает все большее значение и выявляет необходимость реформирования данной сферы.

Основой реформирования педагогического образования в ФРГ в настоящее время выступает Болонский процесс. Учитывая наличие достаточного количества литературы, освящающей принципы БП¹, и широкого обзора общественной дискуссии на данную тему, мы не станем останавливаться на раскрытии основных этапов и концепции указанного процесса, а сосредоточимся непосредственно на особенностях его реализации – создании согласно принципам БП новой модели педагогического образования ФРГ. Это выразилась, прежде всего, в *модуляризации* всех федеральных образовательных программ по педагогическим специальностям [11], которая должна служить основой для взаимного признания квалификаций учителя на федеральном уровне.

Следующим этапом реформирования стало введение *системы измерения учебной деятельности студентов в кредитных единицах*. Данный принцип полностью реализован в программах педагогического образования большинства федеральных земель, частично (для определенных педагогических специальностей) – в Баварии, Тюрингии, Северном Рейне-Вестфалии, не реализован в Саксонии-Ангальт, Мекленбурге-Передней Померании и Гессене [7].

В Российской Федерации данный опыт существует только в некоторых вузах, наладивших партнерские отношения с европейскими университетами, которые предусматривают получение студентами двойных дипломов и облегчают взаимное признание образовательных достижений сту-

¹ Режим доступа: <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1944.php>

дентов по обмену как в российских вузах, так и в зарубежных вузах-партнерах. Более распространена в отечественных вузах рейтинговая система оценивания (примером может быть Лингвистический институт Алтайской государственной педагогической академии), целью которой является всесторонность: оценка знаний и самостоятельной работы, посещение занятий и т. д.

Введение системы кредитных единиц является предпосылкой введения двухуровневой системы с присуждением степеней «бакалавр» или «мастер» («магистр»).

Постоянная Конференция министров по образованию и культуре как высший образовательный орган ФРГ 01.03.2002 определила пригодность двухуровневого обучения для системы подготовки педагогических кадров. Сейчас система кредитных единиц в педагогическом образовании используется весьма широко, два уровня подготовки учителей введены повсеместно за исключением федеральной земли Саар [7]. Присуждение университетами степеней «бакалавр», «мастер» («магистр») заменяет систему сдачи традиционных экзаменов, что снижает прямой государственный контроль подготовки специалистов и обеспечивает переход к косвенному контролю через организацию системы аккредитации образовательных программ педагогических специальностей в университетах. Однако некоторые учебные заведения сохранили государственные экзамены и в новых моделях.

Внедрение двухуровневой системы происходит неодинаково. Это выражается, во-первых, в длительности обучения: первая ступень – 6–8 семестров (180–210 кредитных единиц), вторая ступень – 2–4 семестра (60–120 кредитных единиц); во-вторых, в использовании различных подходов к последовательности введения педагогических дисциплин. При *интегративном подходе* педагогические и специальные дисциплины вводятся на первом уровне и продолжают изучаться на втором, что во многом соответствует особенностям системы подготовки педагогических кадров и традиций в системе педагогического образования ФРГ. При *последовательном подходе* на первом уровне изучаются специальные дисциплины, на втором – педагогические. Согласно основным положениям БП, такой подход способствует достижению поливалентности, т. е. дает возможность после первого уровня продолжить обучение по другой профессии. Отличие двух подходов выражается и в обозначении присуждаемой степени. При интегративном подходе – это степени бакалавра педагогических наук и мастера педагогических наук (Баден-Вюртемберг, Бранденбург, Рейнланд-Пфальц, Саксония); при последовательном – бакалавр наук/ искусств и мастер («магистр») педагогических наук (Гамбург, Бремен, Берлин, Нижняя Саксония, Шлезвиг-Гольштейн, Тюрингия) [9]. Как положительный момент в новой системе подготовки следует отметить соз-

дание определенных законодательных требований и условий, которые не позволяют заниматься педагогической деятельностью в школе выпускнику со степенью «бакалавр». Это особо важный шаг деятелей образовательного законодательства ФРГ. Концепция Болонского процесса предусматривает усиление начального и среднего профессионального образования и оптимизацию подготовки учителей, однако это не должно приводить к формальному сокращению программы данной подготовки.

В рамках реформ в некоторых федеральных землях планируется *увеличение школьной практики* на первом уровне и *сокращение педагогической практики* после окончания университета до 1–1,5 лет (Рейнланд-Пфальц, Саар, Саксония, Тюрингия).

Следует также отметить тенденцию появления в университетах *координационных центров педагогического образования и исследования школы*, которые курируют студентов педагогических специальностей.

Существующее многообразие новых и традиционных моделей подготовки учителей породило новые проблемы взаимного признания различных педагогических квалификаций и программ на федеральном и региональном уровнях. Чтобы не ограничивать поддерживаемую БП мобильность студентов и специалистов, на 317-м пленарном заседании, состоявшемся 28.02.2007, Постоянная конференция министров по вопросам образования и культуры (высший орган по вопросам образования в ФРГ) постановила взаимное признание федеральными землями аккредитованных образовательных программ педагогических специальностей, которые предполагают получение 210 кредитных единиц как предпосылки для зачисления на педагогическую практику. Требованием для поступления на должность учителя является прохождение практики длительностью от 1,5 лет, один год из которых составляет педагогическая практика [11]. В настоящий момент образовательные реформы педагогического образования направлены на создание общих рекомендаций для взаимного признания дипломов (степеней). Высшему органу по вопросам образования еще предстоит урегулировать различные варианты моделей образовательных программ педагогических специальностей на федеральном уровне. При проведении реформ и реализации принципов БП важно не утратить положительные стороны традиционной системы педагогического образования ФРГ.

То же относится в целом к процессу создания европейского единого пространства высшего образования (в том числе и педагогического): следует интегрировать в себе лучшие черты национальных образовательных систем государств – участников Болонского процесса. И гораздо выгоднее и проще использовать уже имеющийся позитивный опыт, гарантирующий определенный результат и помогающий избежать многих просчетов и ошибок.

Литература

1. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся 2006 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.cente-roko.ru/pisa06/pisa_Обres.htm

2. Правовые аспекты модернизации высшего образования в России в свете идей Болонского процесса и современного зарубежного опыта: моногр. / под ред. проф. В. Ю. Сморгуновой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 119 с.

3. Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.bundestag.de>

4. Flach, Herbert; Lück, Joachim; Preuss, Rosemarie. Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten: Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerausbildung. Frankfurt-am-Main: Lang, 1995. 238 S.

5. Ordnung der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen in der Fassung der Bekanntmachung vom 7 November 2002 (aufgehoben mit Ablauf des 30. Septembers 2007 – nur noch gültig gemäß § 123 Abs. 2 und 3 der Lehramtsprüfungsordnung I vom 13 März 2008 (GVBl S. 180) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.verwaltung.bayern.de/Titelsuche-.116.htm? purl=http://by.juris.de/by/LehrPrO_BY_2002_rahmen.htm

6. Reform der Lehrerbildung an der TU Dresden. Pilotstudie zum Studienabbruch in den lehramtsbezogenen BA-Studiengängen. Herausgegeben. Prof. Dr. W. Melzer, Prof. Dr. M. Jehne, Prof. Dr. Pospiech u. a. Dresden. Junie 2009, 31 S.

7. Reform in den einzelnen Bundesländern. Stand 2008. Geschäftsstelle des Lehrerbildungszentrum Ludwig-Maximilians-Universität München, 2008. 17 S. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=977>

8. Schwark, Wolfgang. Lehrerbildung in Baden-Württemberg: Entwicklungstendenzen in den Jahren 2002/2003. In Merckens. Hans (Hg.) (2003): Lehrerbildung in der Diskussion. Opladen: Leske+Budrich, 2003. S. 23–32.

9. Terhart, Ewald. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland – Abschlussbericht der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, 2000 Beltz Verlag Weinheim und Basel). 160 S.

10. Winter, Martin: Ausbildung zum Lehrerberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II (Hof-Arbeitsberichte 3'04). Hrgs. Von HoF-Wittenberg – Institut für Hochschulforschungen der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg, 2004. 60 S. ISSN 1436–3550.

11. Winter, Martin: PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerausbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Modell Sachsen-Anhalts (Hopf-Arbeitsbericht 2/2007). Hrgs. Von HoF-Wittenberg – Institut für Hochschulforschungen der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg, 2007. 58 S. ISSN 1436–3550.