



УДК 371.13(430)(091)

Маргитта Рудольф

ПОИСК ОПТИМАЛЬНОГО СООТНОШЕНИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ: ХИЛЬДЕСХАЙМСКАЯ МОДЕЛЬ

Поиском оптимального соотношения теоретических знаний и практики при подготовке учителей исследователи занимаются на протяжении многих десятилетий. Соотношение теории и практики было и остается важным показателем качества подготовки педагогических кадров для школы в различных образовательных учреждениях. Дискуссия о том, что подготовка учителей для начальной и основной школы должна иметь большую практическую направленность в отличие от подготовки учителей для гимназий, ведется во многих странах мира. Данный вопрос является предметом обсуждения Международной Академии Гуманизации Образования (МАГО). Автором анализируются исторические аспекты подготовки учителей в Германии, а также рассматривается модель подготовки учителей начальных, основных и реальных школ, разработанная в университете г. Хильдесхайм (Хильдесхаймская модель).

Исторически в Германии сложилось так, что вопрос соотношения теоретических знаний и практических навыков при подготовке учителей, это, и вопрос о том, где их должны готовить: в университетах, педагогических училищах, педагогических институтах. Подготовка учителей гимназии со времен В. ф. Гумбольдта традиционно велась в университетах. Педагогика как университетская дисциплина не предполагала практику. В ходе подготовки учителей народных школ, которая велась в педагогических училищах с конца XVIII в., практика, напротив, была неотъемлемой частью учебного процесса. Начало дискуссии о необходимости интеграции теоретических знаний и практического опыта положил Кристиан Трапп, основавший в XVIII в. первую специальную университетскую школу для прохождения практики. В задачи этого учреждения входила не только практическая подготовка будущих гимназических учителей, но и распространение новой методики их обучения. В работе «Опыт педагогики» (1780) К. Трапп показал, каким образом «экспериментальные педагогические исследования могут сочетаться с теоретической и практической подготовкой учителей» Однако данное начинание не получило широкого распространения. Педагогика осталась факультативной частью процесса обучения (Sandfuchs 2004, с. 19–21).

Либеральные образовательные реформы XIX в. настоятельно требовали новых способов получения педагогического знания, оптимального сочетания теории и практики (Tenorth 2003, с. 238). «В историческом процессе становления учительской специальности как профессии, научность образования приобретает особенное значение» (R. Kesk 1988, с. 51). Профессионализация требовала специального образования, взамен практиковавшего до сей поры «наставничества. Неудавшаяся революция 1848 г. разрушила надежды на либерализацию образования, а вместе с ними и идею о подготовке учителей в университетах. Как отмечает U. Sandfuchs, опасение, что доступность образования для широких масс подорвет устои общества, стало причиной замедления реформы системы народных школ (Sandfuchs 2004, с. 19). Для людей низшего сословия достаточным считался минимальный образовательный уровень, включавший азы чтения, письмо, Закон божий, что естественным образом сказалось на сокращении учебных планов подготовки учителей. В итоге учитель



народной школы считался в то время «полупрофессионалом», поскольку не имел полноценного образования как, например, юрист или врач. Тем не менее все возрастающая роль образования привела в итоге к институционализации подготовки учителей и изменению статуса учителя, прежде всего сельского. В XIX веке важной вехой в становлении учительской профессии стала организация во всех регионах Германии педагогических училищ для начальной и средней школы как самостоятельных образовательных институтов.

Е. Шпрангер, который внес значительный вклад в развитие педагогики как самостоятельной научной дисциплины, критикуя организацию подготовки учителей, оставался решительным противником университетского образования для учителей народных (восьмилетних) школ: «От учителя в народной школе не требуется энциклопедических знаний. Он должен быть в первую очередь носителем культуры. Это требует специфической подготовки, иной, нежели подготовка ученого, что, впрочем, ни в коей мере не снижает её ценности» [15, с. 40]. Эрудиция и учёность необходима учителям гимназий, в то время как повседневное образование – удел учителей народных школ. Желая остановить поток абитуриентов, стремящихся получить профессию учителя, Е. Шпрангер задавал вопрос: «Разве университетское образование не приводит в итоге учителя к оторванности от реальной жизни?» [13 с. 66]. Оппонент Шпрангера, не разделявший его точку зрения по поводу «воспитателя от природы», Й. Кюнель, напротив, полагал, что педагогика нуждается в фундаменте научных исследований. Он пытался привлечь педагогов-практиков к научной деятельности [17, с. 15]. С 1960-е гг. подготовка учителей народных школ (поделенных на учителей начальной и основной школы) почти во всех федеральных землях был перенесена из педагогических институтов в университеты. [16, с. 61]. При этом практически ориентированная подготовка учителей народных школ в педагогических институтах всегда имела большую значимость, чем предметно- и научно-ориентированная подготовка учителей гимназий в университетах.

По мнению специалистов, противоречия, связанные с проблемой взаимодействия теории и практики, в среде учительства не преодолены полностью в Германии до сих пор. Дискуссия продолжается, и что интересно – аргументация за последние 100 лет не претерпела существенных изменений. В 1998 г. по заказу Комиссии министров образования, религии и культуры было проведено исследование «Перспективы подготовки учителей в Германии». В нем детально проанализированы сильные и слабые стороны подготовки учителей, подчеркнута значимость практики, сделан вывод о недостаточности практических знаний [11]. «Сильной стороной университетского образования является высокий уровень специальной предметной подготовки, что подтверждают как результаты интернациональных исследований, так и оценки опытных педагогов. Общепедагогическая и дидактико-методическая составляющие подготовки учителей, напротив, оставляют желать лучшего» [7, с. 9]. Особой критике был подвергнут тот факт то, что предметная, дидактическая подготовка и школьная практика никоим образом не взаимосвязаны [11, с. 27]. Если учитель в будущей профессиональной деятельности призван обучать учеников поиску взаимосвязей, использованию полученных знаний на практике, то одной из важнейших компетенций будущего учителя должно стать умение целенаправленно и индивидуально оказывать учащимся поддержку. Эта компетенция не может быть приобретена исключительно теоретическим путём без сочетания с практикой. При этом основополагающим моментом является не только практическая направленность



обучения, которая приводит к «целому букету вопросов у студентов» [5, с. 10], а научно обоснованная рефлексия собственной педагогической и дидактической деятельности.

По мнению многих специалистов, университетская подготовка учителей – в особенности учителей начальной и основной ступени - и в XXI веке остаётся в высшей степени неэффективным и неконтролируемым образовательным процессом, где наряду с явными успехами в теоретических изысканиях теряется практический аспект [3, с. 131]. Реформирование подготовки учителей в современной Германии связано с процессами глобализации и интернационализации, с созданием единого общеевропейского образовательного пространства. Болонский процесс, необходимость выработки единых стандартов и требований послужили основой модернизации подготовки учителей. В Германии, в частности, это нашло свое отражение в разработанных Комиссией министров образования, религии и культуры (КМОРК) Стандартов подготовки учителей. В конце 2004 г. КМОРК представила такие Стандарты для педагогических специальностей. Введение стандартов позволяет точно описать навыки и умения, которыми должен обладать будущий учитель для успешного выполнения своей профессиональной деятельности. Они предоставляют возможность оценить, действительно ли будущий педагог обладает всеми необходимыми компетенциями [8, с. 10].

В рамках новой структуры подготовки учителей целью обучения становится развитие необходимых компетенций. Для педагогических специальностей КМОРК описала четыре компетентностные области: обучение, воспитание, оценивание, инновации. Каждая компетенция представлена в Стандарте с точки зрения теоретических и практических знаний, умений и навыков, которые должны быть приобретены за время обучения или повышения квалификации. (Standards für Lehrerausbildung: Bildungswissenschaften/ 2004). Таким образом, Программа по введению национальных стандартов, помимо прочего, способствует усилению практической направленности педагогической подготовки, когнитивному развитию каждого обучающегося [Klieme/Avenarius/Blum, et al. /2003, с.10].

Однако переход к новой модели подготовки учителей начальной, основной, реальной школы (четыре семестра бакалавриата и магистратура – в зависимости от федеральной земли – два или четыре семестра) таит в себе опасность разделения на предметную и профессиональную фазу подготовки уже на уровне бакалавриата. Это может негативно повлиять на учебную мотивацию студентов, уже определившихся с выбором учительской профессии (Stellungnahme der Gesellschaft für Fachdidaktik zur Reform der Lehrerausbildung, 2002). Данная проблема может быть решена при своевременном и целенаправленном увязывании теории и практики в процессе обучения [4, с. 414].

Почему практическая направленность так важна при подготовке учителей? Педагогическая профессия относится к тем областям деятельности, которые нельзя изучить методом «сухого плавания». Школа не только дает знания, здесь организуются различные учебные процессы, включенные в самые различные контексты (учащиеся и их окружение, школа как образовательный институт и пр.). «Хороший урок» – это результат решения какой-либо проблемы («working knowledge»). Это «осознанное практическое знание», которое возникает лишь в сочетании теоретических научных знаний с возможно более ранним их применением на практике [1, с. 5].

Основные функции школы – воспитание и обучение. Интернациональные исследования (в т.ч. PISA) показали, что в Германии не всё благополучно с предметной



подготовкой и формированием соответствующих компетенций. Например, учащиеся из «неблагополучных семей» и дети мигрантов попадают в группу риска как учащиеся со сниженной успеваемостью. В связи с этим основная задача при подготовке учителей – своевременно на практике обучая студентов работе в гетерогенных группах, формировать соответствующие компетенции. Речь идет о необходимости «соединить теорию и практику, научные знания и конкретные учебные ситуации. На стороне студентов это выражается в приобретении способности проводить рефлексию собственной деятельности. Основная цель рефлексии – умение применить теоретические знания (в данном случае предметные и общедидактические) в специфических учебных и внеучебных ситуациях, умение проанализировать свой первый педагогический опыт [2, с. 157]. Трудность состоит в том, чтобы объединить теорию и практику таким образом, чтобы возникающие в процессе педагогической практики проблемы анализировались и решались своевременно. Университету г. Хильдесхайм в условиях новой многоуровневой модели обучения в значительной мере удалось это сделать.

Сегодня в Университете Хильдесхайма учится около 5 000 студентов, работает более 80 профессоров и свыше 250 научных сотрудников. Университет обладает ярко выраженной профильной специализацией. Научные исследования, преподавание, обучение осуществляется по четырём направлениям: «Педагогика и социальные науки», «Культурология и эстетическая коммуникация», «Языкознание и информационные технологии», «Естественные науки, математика, экономика, информатика». Университет является одним из сильнейших университетов Германии в области педагогических наук. Подготовка по педагогическим специальностям, в т.ч. подготовка учителей для начальных, основных, реальных школ, осуществляется в рамках бакалавриата (учитель) и магистратуры (магистр педагогики). Основополагающим принципом является «обучение на протяжении всей жизни». В университете работают научно-исследовательские центры: «Раннее детство в Нижней Саксонии», «Исследовательский центр по проблемам образования и обучения», «Форум по проблемам современной дидактики», «Центр непрерывного образования». Открыты новые «профессуры» по специальностям «Нейробиологические основы обучения», «Гетерогенность и обучение», «Образовательная диверсификация», центр повышения квалификации «Менеджмент. Организация. Школа».

Университет успешно участвует в международных проектах по подготовке учителей и вместе с тем сохраняет свои традиции тесной кооперации со школами. Здесь сложилась собственная специфическая модель «теория–практика». «Хильдесхаймская модель», помимо реализации блока компетентностей, заданного стандартами, дает студентам возможность своевременно определиться с выбором профессии и избежать снижения мотивации. Уже на ранних этапах обучения студенты под руководством опытных педагогов имеют возможность познакомиться на практике с будущей профессией, её буднями и проблемами. Это обеспечивает плавный, шаг за шагом, переход от роли ученика к роли учителя, и даёт возможность избегать фазы «имитации».

Центральное место при подготовке учителей в опыте Хильдесхайма уже свыше 40 лет занимает *исследовательская школьная практика* [ИШП]. Её внедрение началось с конца 1970-х гг. во вновь организованном Педагогическом институте, преемником которого университет стал в 1989 году. Сегодняшняя система подготовки учителя включает исследовательскую школьную практику уже с первого семестра. Понятием «практика» («школьная» или «учебная») в традиционной университетской системе



подготовки учителей обозначаются определенные фазы учебного процесса, во время которых студенты проводят свои первые занятия в школе, принимают участие в школьной жизни. Под исследовательской школьной практикой понимается комплекс учебных мероприятий, включающий посещение школьных занятий, самостоятельное проведение уроков в сочетании с сопровождающими практику семинарскими занятиями в университете, цель которых рефлексия и анализ полученного опыта.

Первые два семестра студенты включены в систему обучения, состоящую из трёх модулей. В этот период они раз в неделю посещают школу и принимают участие в учебном процессе. Кроме этого, на каникулах студенты проходят двухнедельную учебную практику, которая может осуществляться в школе любого типа (начальная школа, основная школа, реальная школа, общая школа). Студенты делятся на небольшие группы (до 9 человек). Оба семестра практика проходит в одной и той же школе. Руководство практикой возложено на *ментора* (учитель в школе) и *тьютора* (научный сотрудник университета). В первом семестре [модуль 1 (ИШП I)] студенты один раз в неделю посещают уроки ментора. Первый час занятий посвящен наблюдению по заранее составленному плану. Второй час отводится на совместный анализ и рефлексю. Сопровождает практику семинар, на котором подводятся итоги рефлексии, обобщаются и конкретизируются теоретические знания. Основные задачи этого модуля: с одной стороны, систематическое наблюдение, с другой стороны, смена ролей «ученик-учитель».

Во втором семестре [модуль 2 (ИШП II 1)] приобретенные теоретические и практические знания трансформируются в планирование и проведение первого самостоятельного урока. Студенты в первый раз выступают перед классом в роли учителя. Анализ и рефлексия подготовки к занятиям проходят на соответствующем теоретическом семинаре. Кроме этого, первый урок – это еще и первый шаг к оценке правильности выбора профессии. Сложность преподавания и реальная учебная ситуация не могут быть смоделированы чисто теоретически, необходим практический опыт. Существенная разница состоит в том, говорит ли студент о сложностях с дисциплиной на уроке или вынужден решать эту задачу практически.

Третий модуль проходит во втором семестре во внеучебное время (на каникулах) и представляет собой непрерывную двухнедельную практику в одной из школ [Модуль 3 (ИШП II 2 – непрерывная практика)]. Студенты проводят в школе полностью первую половину дня, изучают планирование занятий, проводят самостоятельные уроки, знакомятся со школой как образовательным институтом. Это второй шаг в оценивании правильности выбора профессии. Общедидактическое руководство данными видами практики (модули 1–3) осуществляется в университете, предметная дидактическая подготовка находится в ведении менторов.

В продолжение подготовки в третьем семестре (внеучебное время) студенты проходят четырех недельную общую школьную практику (ОШП) в одной из более чем двухсот школ, с которыми сотрудничает университет г. Хильдесхайм. Занятия студентов посещаются педагогами университета. Будущие учителя имеют возможность познакомиться со школой во всем ее многообразии, принимают активное участие в её жизни, занимаются административной деятельностью. После четвёртого семестра организуется четырехнедельная внешкольная практика в центрах социальной помощи, реабилитационных и досуговых центрах. Этой практике предшествует определенная методическая подготовка, чтобы студенты могли провести собственные научные исследования. В заключение, чаще всего в седьмом семестре (магистратура),



проводится первая предметная практика (ПП) по одному из преподаваемых в будущем школьных предметов. Вторая предметная практика организуется в восьмом семестре. На данном этапе студенты углубляют свои дидактические знания в преподавании выбранной школьной дисциплины.

Система исследовательской школьной практики успешно функционирует в университете Хильдесхайм на протяжении многих лет. Она высоко оценивается экспертами, специалистами в области подготовки учителей, отмечающими среди прочего успешную интеграцию выпускников университета в реальный учебный процесс. Так называемый «шок от практики» у наших студентов отсутствует. Структура модульной организации обучения на основе интеграции теории и практики представлена в таблице.

Таблица 1. – Модульная система обучения

	Практическая часть	Теоретическая часть
1 семестр	ИШП I – посещение занятий (в течение семестра) (тьюторы, менторы, студенты)	Сопровождающий семинар, лекция «Введение в школьную педагогику и общую дидактику»
2 семестр	ИШП II-1 – посещение занятий и самостоятельное проведение занятий (в течение семестра) (тьюторы, менторы, студенты)	Сопровождающий семинар
	ИШП II-2 – непрерывная практика (2 недели) самостоятельное проведение занятий по одному из учебных блоков; посещение занятий (тьюторы, менторы, студенты)	Сопровождающий семинар (4 ч)
Начиная с 3-го семестра		Семинары по методам социальных исследований и проблемам коммуникации
После 3-го семестра	ОШП – практика (4 недели) в одной из школ любого типа (самостоятельное проведение занятий под руководством ментора) (тьюторы, менторы, студенты)	Возможность разрешения возникших затруднений на теоретических семинарах
4 семестр	возможность опробовать индивидуальное обучение учащихся, испытывающих трудности в учебе	инструктаж по методам исследования
После 4 или 5 семестра 4-х недельная внешкольная практика, которая проходит в центрах социальной помощи, реабилитационных и досуговых центрах		
6 семестр		
7 семестр	Возможность исследовательской деятельности методом проектов ПП–II – самостоятельное преподавание + посещение занятий (тьюторы, менторы, студенты)	Возможность разрешения возникших затруднений на теоретических семинарах
8 семестр	Возможность исследовательской деятельности методом проектов ПП–II – самостоятельное преподавание + посещение занятий (тьюторы, менторы, студенты)	Возможность разрешения возникших затруднений на теоретических семинарах



В рамках Хильдесхаймской модели успешно проходит раннее профессиональное самоопределение. Об этом свидетельствует тот факт, что наибольшее количество студентов, меняющих свой выбор не в пользу профессии учителя, приходится на 2–3 семестры. На более поздних этапах обучения большинство учащихся (свыше 90 %) сохраняют первоначально сделанный выбор. Другим важным аспектом подготовки учителя в представленной системе является то, что из-за практической направленности обучения и постоянной рефлексии, студенты более осознанно воспринимают теоретический материал, и это положительно сказывается на работе семинаров. Эффективная реализация Хильдесхаймской модели подготовки учителей оказалась возможной благодаря следующим факторам:

- а) университет, как чрезвычайно компактная система, сумел организовать практику на ранних этапах обучения;
- б) для студентов большое значение уже в начале обучения приобретает оценка правильности выбора профессии;
- в) сами педагоги активно участвовали в развитии и отстаивании концепции;
- г) педагоги имели поддержку как со стороны администраций школ, школьных учителей-менторов, так и руководства университета.

Уникальная для Германии «Хильдесхаймская модель», отражающая опыт подготовки учителей в условиях интеграции теории и практики, неоднократно получала высокую оценку в ходе внешней экспертизы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Davenport, T/Prusak, L.: Working Knowledge: How Organisations Manage What They Know. Boston, Harvard Business School Press, 1998.
2. Herzig, B. Lernen im Praktikum als Entwicklung einer Reflexionskultur / S. Grafe, B. Herzig ; In: Hilligus, A.H./Rinkens, H.-D.(Hg.) : Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen. LiT-Verlag, Münster. – 2005, – S. 157.
3. Larcher, Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich / Larcher, Oelkers In: Blömecke, S., Reinhold, P., Tuldoziecki, G.; Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn Klinkhardt, 2004.
4. Mägdefrau, J. Zwischen Wissen und Können? Über die Bedeutung von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis in der Lehrerbildung / J. Mägdefrau, E. Schumacher In: Die Deutsche Schule – 93, 2001 – S. 411–422.
5. Oelkers, J. Praxisbezug: Eine Formel ohne Gehalt? / J. Oelkers In: Flammeyer/Rotermund (Hg.): Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation, Leipzig, 2007.
6. Oser, F. Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme / F. Oser, J. Oelkers : Verlag Rüegger : Zürich, 2011.
7. Pennig, von D. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Konzeptes zur Lehrerfortbildung und Lehrerausbildung. Dissertation. Univ., Diss. : Jena. – 241 S. <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-7889/Promotion.pdf> Zugriff 16.12.06.
8. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Standards Lehrerbildung_16-12-05.doc) http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf, Zugriff 19.12.2006.



9. Stadelmann, M. Differenzierung oder Vermittlung? Eine empirisch qualitative Studie zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und Sekundarstufe I. Diss. Phil. Universität Zürich 2004.

10. Terhart, E. Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte / E. Terhart. Beltz Verlag: Weinheim. 2001 – 246 S.

11. Terhart, E. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission / E. Terhart. Beltz Verlag : Weinheim, 2000. – 160 S.

12. Tenorth, H.-E. Schulmänner, Volkslehrer und Unterrichtsbeamte – F.W.A. Diesterweg, F.W. Dörpfeld, F. Dittes. In: Tenorth : Klassiker der Pädagogik. Von Erasmus bis Helen Lange. 1. Bd. München, S. 236–243.

13. Sandfuchs. U. (2009): Johannes Kühnel (1869–1928). Ein Seminar- und Reformpädagoge als Klinkhardt-Autor. In: Sandfuch, U.; Link, J.-W., Klinkhardt, A.: Verlag Julius Klinkhardt 1834–2009. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

14. Spranger, E.: Denkschrift 1918, abgedruckt in: F.H. Paffrath: Eduard Spranger und die Volksschule. Bad Heilbrunn 1971, S. 215-225.

15. Spranger, E. Gedanken über Lehrerbildung. Leipzig: Klinkhardt.

16. Keck, R. Das Lehrerbild im Wandel der Geschichte. Zur Professionsgeschichte des Lehrers, vornehmlich aus der Sicht der norddeutschen Region. In: Die Diözese Hildesheim in Vergangenheit und Gegenwart, 56. Jg., S. 39-62.

17. Kühnel, J. Gedanken über die Lehrerbildung. Leipzig : Klinkhardt.

Rudolf Margitta. Looking for Proper Theory/Practice Correlation in the Teacher Training: The Hildesheim Model

Proper theory/practice correlation in the teachers training process has been an important research topic for many years. Theory/practice correlation is a significant index of the quality of school teachers training in different educational institutions. According to many researchers the training of primary school teachers should be more practical unlike the training of teachers for secondary school of highest grade. This problem is under discussion by International Academy of of Humanization of Education. The author of the article analyses the history of the teachers training process in Germany and speaks on the pattern of teachers training for different types of schools worked out in University of Hildesheim.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 10.06.2011