Вектор развития системы образования в Германии на рубеже XX–XXI вв.

Людмила Ивановна Писарева,

ведущий научный сотрудник лаборатории исследования педагогики и образования в зарубежных странах Института теории и истории педагогики РАО, кандидат педагогических наук, pisareva-l@list.ru

• преобразования • структура • стандартизация • управление • интеграция • первая ступень среднего образования • международное сотрудничество • педагогическое образование •

Развитие системы образования Федеративной Республики Германии, классически децентрализованного государства, объединяющего 16 земель, происходило в строгом соответствии с исторически обусловленными социально-экономическими, политическими и культурологическими факторами, предопределившими выбор ею путей формирования системы образования и культурной политики в стране в течение последних 65 лет.

В сравнении с большинством стран Запада, немецкое образование прокладывало себе путь к демократическим преобразованиям и к сближению с другими европейскими образовательными системами с заметно большими трудностями, что предопределило вектор его развития на рубеже XX–XXI вв.

Процесс демократизации немецкого образования в русле общеевропейских традиций протекал в условиях сохраняющейся ещё с XIX века многоуровневой структуры системы школьного образования, куда традиционно входили:

- единые для всех детей с 6 лет начальные школы с более ранним, чем в большинстве других стран, отбором учащихся 10–11-летнего возраста в разные типы средних школ по окончании ими 4-х лет начального обучения;

- 1-я ступень среднего образования: неполные средние школы — главные, реальные, общие школы и гимназии с 9- или 10-летним сроком обучения;
- 2-я ступень среднего образования: полные средние школы, гимназии или их старшая ступень (XI–XIII классы) по подготовке к аттестату зрелости.

Каждая из входящих в школьную структуру общеобразовательная школа имеет свой статус, определённые цели и задачи, срок обучения, его содержание, техническую оснащённость и соответствующий профессиональный уровень подготовки работающих в них учителей.

Систему немецкого образования, равно как и содержание понятия «немецкая модель образования» характеризуют:

- строгая приверженность консервативным традициям;
- солидная нормативно-правовая база, регламентирующая всю работу школьной системы и гарантирующая её строгий порядок;
- согласованность действий различных земель, что обеспечивает стабильность школьной системы и объясняет причины более сдержанного и осторожного отношения к каким-либо радикальным, решительным или новаторским преобразованиям, проще предпринимаемым в системах образования других европейских стран.

В немецкой педагогической литературе, в теории и на практике понятия «новации», «инновации», «нововведения» если и употребляются, то прежде всего в области методики обучения, школьных технологий или при проведении педагогических экспериментов.

Характерным примером сдержанного отношения к «новаторским» преобразованиям может служить судьба немецкой «общей» школы, аналог европейской «объединённой» школы, т.е. модели массового среднего образования, задачей которой было сближение традиционных средних школ практического и академического профиля в системах европейских стран, а также создание новых профилей или особых видов средних школ. Немецкая «общая школа» в течение нескольких десятилетий (сначала, с 50-х годов, как экспериментальная) стремилась утвердиться на равных с другими средними школами 1-й ступени, что ей удалось только в ряде земель в процессе реорганизации¹.

Аналогичные трудности преодолевает начальная школа при переходе с 4-летнего на 6-летний срок обучения, хотя является общей (единой) по своей сути, т.е. равнодоступной для всех учащихся, независимо от их социального происхождения, способностей и экономического статуса семьи, по окончании которой идёт распределение школьников по разным каналам образования.

Особенно показательна более чем 20-летняя и ещё не завершённая история перехода структуры системы школьного образования с трёх типов на два типа средних школ 1-й ступени, также находящихся в про-

цессе преобразования или реформы, как это определяется в официальной педагогической прессе².

Спецификой немецкой образовательной политики является тщательная подготовительная работа, предшествующая каким-либо преобразованиям или реорганизациям в системе просвещения, включающая обсуждение научных проектов, организацию широких дискуссий в педагогической среде, публикации материалов по избранной проблеме в официальной прессе, а также подготовку и принятие соответствующих решений. Последние имеют место в рамках Конференции министров культуры земель (КМК), координационного органа по совместной деятельности земель и принятия решений в области образования. Например, для перехода в структуру с двумя типами средних школ КМК вынесла очередное постановление «Об объединении разных типов школ 1-й ступени среднего образования» (2006 г.), которое, как и аналогичные решения, прошло процедуру утверждения в виде законов земель, дающих право на их практическую реализацию³.

Переход на новую структуру — это процесс объединения (слияния) традиционных школ: «основных» (или «главных»), «реальных» и «общих» и создание на их основе новой средней школы 1-й ступени в различных вариациях по землям, т.е. как школ «региональных», «реальных», «регулярных», «коммунальных», «общественных» или «городских»⁴.

До сих пор этот процесс в разных землях продвигается по-разному. Например, восточные земли несколько раньше (а Берлин в 2010/11 учебном году) уже приняли структуру школьной системы с двумя типами средних школ. Широкое обсуждение в прессе ситуации, сложившейся на 1-й ступени среднего образования, остаётся актуальным для земель, находящихся в процессе трансформации, что не даёт пока основания считать структурную реформу завершённой и тем более в масштабах всей Германии⁵.

Одним из важных факторов, оказывающих существенное влияние на характер реорганизации школьной системы и определяющих вектор развития образовательной по-

¹ Verpflichtung zum Systemwechsel // Paedagogik. Weinheim. 2009. № 2.

² **Anke B.** Liegmann S. Struktur im Wandel // Die Deutsche Schule. 2012. № 2; **Tillmann K.J.** Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit // Paedagogik. Weinheim. 2012. № 5. С. 8–12.

³ Vereinbarung ueber die Schularten und Bildungsgaenge im Sekundarbereich 1. Beschluss der KMK vom 2.06.2006.

⁴ **Darschner P.** Die neue Sekundarschule // Paedagogik. Weinheim. 2012. № 5. С. 6–7.

⁵ **Roesner E.** Auf dem Weg zum zweigliedrigen Schulwesen // Paedagogik. Weinheim. 2009. № 1; **Schweser M.** Eine Schule fuer die ganze Insel // Paedagogik. Weinheim. 2012. № 5. С. 13.

литики ФРГ, является расширение международных контактов и более внимательное и практически направленное изучение опыта зарубежных стран, а также разработка по образцу международных сравнительных исследований национальных проектов в различных регионах страны.

Следствием международного сотрудничества стало внесение корректив в проекты развития немецкого образования, содействующих приданию ему большей открытости и сближению с европейской школьной системой, что стало возможным за счёт уже проведённых мероприятий по:

- переходу на подготовку к школе в дошкольных учреждениях детей более раннего возраста (с 3-4 лет);
- введению в структуру нового дошкольного звена, путём создания разных по возрасту и по уровню развития подготовительных групп и классов;
- включению детей с ограниченными физическими возможностями в единую школьную систему;
- продлению срока обучения в основной школе с 4 лет до 6 лет (пока только в нескольких землях);
- внесению изменений в организацию и содержание учебно-воспитательной работы в начальной школе с целью перехода от ранней дифференциации учащихся к стимулирующему развитию, в том числе с помощью увеличения срока пребывания их в школе после основных занятий (в «продленке»);
- предоставлению школьной администрации школам большей самостоятельности, т.е. «автономии».

Проведённые к этому времени структурные преобразования также нашли своё практическое воплощение:

- в уже упомянутой выше реорганизации 1-й ступени среднего образования;
- в преобразовании гимназии, некогда исключительно элитарного учебного заведения, увеличившего свои традиционные профили с трёх до семи за счёт новых гуманитарных направлений;
- в сокращении продолжительных сроков обучения в полных средних школах (гимназиях) с 13 до 12 лет в нескольких (в основном в восточных) землях;

- в создании новых типов средних школ 1-й и 2-й ступеней (колледжей) по интеграции общего и профессионального образования 17 профилей.

В результате данных изменений в немецкой системе образования был устранён ряд препятствий на пути к более широким образовательным возможностям при создании единой системы просвещения от детских садов до образования взрослых. Были предоставлены более реальные шансы для развития способностей и успеваемости путём введения дифференцированного обучения в средних школах всех типов. Были расширены юридические права для перехода в школы повышенного типа успевающим учащимся из менее престижных школ (главных, общих и реальных). Расширен диапазон и профилирование некогда малодоступного (привилегированного) общего среднего образования 11 ступени благодаря предоставлению учащимся более благоприятных условий приёма, обучения, уровня требований к успеваемости и т.д.

На этом фоне выделяется начальное звено школьного образования по ряду причин, тормозящих полноценное развитие его подопечных. Речь идёт, во-первых, о слишком ранней дифференциации, точнее отборе по способностям как учащихся начальной школы, так и дошкольников подготовительных групп при их проверке на готовность к школе («школьную зрелость») при поступлении в 1 класс. Во-вторых, имеет место подмена стимулирующего обучения процедурой отбора по показателю успеваемости, что приводит к росту числа отстающих в учёбе детей и стабилизирует явление второгодничества уже с 1 класса, а также предопределяет «заблаговременно» образовательные перспективы выпускника начальной школы. Сравним: в Скандинавских странах, являющихся объектом внимательного изучения немецких специалистов, детям предоставляют не только равные возможности, но и обеспечивают равенство результатов. В Финляндии второгодничества, например, признано педагогически и экономически бессмысленным. В Швеции дифференциация по успеваемости запрещена законодательно⁶.

⁶ Aus guten Beispielen lernen. Fachtagung des Forum Bildung am 14. September. Bonn, 2002.

Изучение зарубежного опыта не в последнюю очередь стало следствием поиска дополнительных образовательных резервов, в том числе тех, которые до сих пор оставались вне поля зрения специалистов, в частности:

- при освоении и заимствовании зарубежного опыта по подготовке к школе детей более раннего возраста (3–4-х лет) по аналогии с США, Англией и Францией;
- при пересмотре отношения к начальной школе, её значимости и психолого-педагогической роли в развитии детей, что придаёт данному звену образования более высокий статус и повышенное внимание к решению её проблем со стороны специалистов;
- при внесении изменений в профессиональную подготовку воспитателей и учителей в соответствии с новыми требованиями;
- при внедрении в школьную практику концепции «новая культура учения», которая обосновывает необходимость возложения на учащихся и учителей большей личной ответственности за учёбу, оцениваемой с точки зрения выполнения ими общественного долга.

Законодательно в ФРГ до сих пор ещё не упразднены ни ранняя дифференциация, ни отбор учащихся по способностям и успеваемости, главенствующих над методами, стимулирующими учебные достижения.

Тенденции к позитивным изменениям, несмотря на трудности их реализации, обозначились чётко, о чём свидетельствуют следующие показатели:

- установление прочных преемственных связей между дошкольным и начальным звеном школьной системы;
- сближение целей дошкольного и начального образования, их организационных форм и методов;
- рост числа гетерогенных по возрасту и уровню развития детей подготовительных групп и классов, облегчающих интеграционный процесс на этих двух начальных ступенях обучения;
- увеличение профессиональной помощи детям, отстающим в учёбе, детям с особыми потребностями в

образовании, а также детям с нарушениями

здоровья путём привлечения в учебный процесс разных специалистов (психологов, дефектологов, логопедов, диагностов, социальных работников и др.);

- расширение методической и технологической базы с использованием новых современных форм, средств и методик обучения.

На рубеже XX–XXI вв. первоочередными задачами немецкой образовательной политики становятся пересмотр и переоценка образовательных ценностей, решение проблемы повышения качества общеобразовательной подготовки, переосмысление отношения к оценке учебной и педагогической деятельности.

Повышенное внимание в Германии, как и в других странах Европы, к проблеме качества образования нашло своё отражение в возросшем профессиональном интересе к ней со стороны исследователей, в расширении числа национальных, региональных и международных социологических исследований по определению уровня успеваемости, качества общеобразовательной подготовки учащихся по различным предметам и типам школ.

Наиболее широкий резонанс и серьёзные последствия вызвали результаты международных сравнительных исследований уровня успеваемости учащихся 34 стран мира, проведённые на рубеже XX–XXI вв. Их итоги привели к переоценке образовательных ценностей, к изменению представлений о «передовых» в образовании странах. В число не самых успешных попали учащиеся из США, Великобритании, Франции и ФРГ, уступив первенство Финляндии, Южной Кореи, Канаде.

Негативные оценки успеваемости немецких школьников (22 место из 34 возможных), полученные в международном исследовании 2000 г., вызвали особо бурную реакцию в стране со стороны педагогической и социально активной общественности («PISA-Schock»). Показатели слабых достижений изменили отношение к участию в аналогичных исследованиях («Программа международной оценки качества образования» 2001–2007 гг.), в том числе и к исследованиям на национальном федеральном и региональном уровне⁷.

⁷ Brugermann H. PISA-2000 // Paedagogik. Weinhtim. 2002. № 3.

В поисках путей совершенствования системы образования на передний план выдвигается задача по её стандартизации, приравниваемая к переходу на новую педагогическую парадигму, которая в странах Европы была принята значительно раньше, чем в Германии. Новые стандарты установили общие требования к содержанию, к учебной и педагогической деятельности, к практическому овладению знаниями и оценке результатов обучения.

В Германии разработка теоретической концепции и введение новых образовательных стандартов (2003–2006 гг.) ассоциируются с процессом модернизации системы образования, происходящим в русле единых европейских тенденций развития и расширения международного сотрудничества.

Единый проект по стандартизации национального образования, подготовленный Конференцией министров культуры земель и Национальным институтом развития качества образования на базе университета им. В.Гумбольдта, был оформлен в документе общегосударственного значения «Национальные стандарты в образовании в Германии», где кроме рассмотрения различных аспектов, касающихся новых стандартов, представлены основные направления развития образовательной политики ФРГ на ближайшие десятилетия⁸.

Несмотря на единые с европейскими странами принципы стандартизации и критерии оценки достижений в обучении, «немецкая модель» образовательных стандартов определила свою шкалу требований (компетенций) к учащимся на каждой ступени обучения. Если в европейские образовательные стандарты включено пять уровней требований к достижениям учащихся (оценивание в соответствии со шкалой «отличный»; «хороший»; «удовлетворительный»; «неудовлетворительный», «базовый»), то в немецкой модели их три: «максимальный»; «средний» и «нижний», что более соответствует структуре её национальной системы школьного образования⁹.

С введением новых стандартов уровень достижений учащихся впервые проверяется по конечному результату, т.е. ко времени их

перехода на следующую ступень обучения или по окончании школы, что позволяет более объективно судить о качестве обучения в целом.

При переходе к преподаванию по принципу компетентностного обучения и эвалюации (т.е. целостной экспертизы по оцениванию, анализу или аудиту работы всей школьной системы) повысилась профессиональная ответственность и одновременно личная заинтересованность учителя в повышении успеваемости своих учеников и в укреплении с классом прямой и обратной связи. До введения новых стандартов учитель, выполняя учебную программу по своему предмету, не нес непосредственно профессиональной, административной или финансовой ответственности за неуспеваемость своих учеников, а лишь констатировал оценками их удачи или неудачи.

С введением новых стандартов и увеличением профессиональной ответственности за конечные результаты у учителя появились дополнительные профессиональные нагрузки, обусловленные введением и освоением компетентностного принципа обучения, применением новых методов и форм преподавания, более строгим контролем над педагогической деятельностью учителя и её результатами со стороны административных органов разных уровней.

Привлечение учителей в качестве активных участников процесса практического внедрения в школах теоретической концепции по стандартизации образования — это не только серьёзная профессиональная нагрузка, но и проверка на «прочность» системы подготовки педагогических кадров в вузах и в учреждениях системы повышения квалификации учителей, обеспечивающих непрерывное и дополнительное педагогическое образование. Последнее особо подчёркивается в документах, касающихся национальных образовательных стандартов, а также ряда дополнительных положений, включённых в программу профессиональной подготовки учителей, рекомендованную по решению КМК в новых доку-

⁸ Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bildungsministerium für Bildung und Forschung. Berlin, 2003, 2006; Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BMBF, 2003.

⁹ Загвоздкин В.К. О стандартах второго поколения // Народное образование. 2009. № 7.

ментах (2004, 2008, 2013 гг.)¹⁰. В этих документах рассматриваются и интерпретируются различные дидактические стороны стандартизации образования, раскрывается значение понятия «профессиональная компетенция» применительно к различным учителям-предметникам, учебным предметам, областям научных знаний и педагогической деятельности учителя в целом как к преподавателям, воспитателям, методистам, дидактам и диагностам¹¹.

Что касается профессиональной подготовки школьных учителей, то она в настоящее время в результате проведённой в начале первого десятилетия XXI в. реорганизации базируется на университетском педагогическом образовании и его продолжении в системе повышения квалификации, которую принято считать третьей фазой профессионального педагогического образования, помогающей педагогу оставаться на уровне современных требований.

Важным вкладом в совершенствование системы профессиональной подготовки педагогических кадров был переход различных категорий учителей, ещё сравнительно недавно обучавшихся в разветвлённой сети таких учебных заведений как учительские институты, педучилища и педагогические школы, на университетское образование. Этот переход был обусловлен тем, что, во-первых, система педагогического образования отставала от современных требований и не соответствовала международным стандартам по организации, несбалансированности различных компонентов в содержании образования и его практико-ориентированной составляющей. Во-вторых, разные виды педагогического образования, соответствовавшие дифференцированной структуре

школьной системы, не имели единого базового педагогического образования для учителей различных категорий и типов школ. В системе педагогических вузов они распределялись следующим образом:

- учителей основных (начальных)

школ в течение трёх лет готовили педагогические вузы (типа педучилищ);

- учителей для спецшкол сроком в 4 года готовили высшие школы, имеющие факультеты лечебной педагогики и дефектологии;
- университеты, как правило, давали образование учителям школ повышенного типа (гимназий, реальных и профшкол) в течение 4 лет.

Перевод всех будущих учителей на университетское образование сопровождался изменениями в структуре, организационных формах, содержании и методах обучения, в экзаменационной системе, педагогической практике и даже в условиях приёма на работу в качестве штатного учителя по окончании учебного заведения.

Университетская подготовка в известной степени нивелировала существенные различия в образовании разных категорий специалистов за счёт базового образования, углубления его теоретической части, а также расширения объёма практико-ориентированного компонента в содержании педагогического образования по определённому профилю (специализации).

Одной из серьёзных предпосылок для успешной педагогической деятельности является участие в мероприятиях системы усовершенствования и повышения квалификации педагогических кадров.

Необходимо отметить, что в ФРГ словосочетание «повышение квалификации учителей» обозначает сеть специальных институтов непрерывного образования, имеющих две разновидности:

1) углубление полученных профессиональных знаний и обогащение их новыми научными данными, результатами инновационных исследований теоретического и практического (методического) характера (Fortbildung);

2) приобретение дополнительной профессиональной квалификации (изучение других либо новых учебных предметов или подготовка к работе в школе повышенного типа (Weiterbildung)).

В настоящее время система повышения квалификации учителей — это совокуп-

¹⁰ Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bildungsministerium für Bildung und Forschung, Berlin, 2003, 2006; Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BMBF, 2003.

¹¹ Standarts fuer die Lehrerbildung Bildungswissenschaften (Beschluss der KMK vom 6.12.2004); Laendergemeinsame inhaltliche Anforderungen fuer die Fachwissenschaften in der Lehrerbildung (Beschluss der KMK vom 16.10. 2008). Deutsch EUT YDJCE Informationsstelle der Laender im Sekretariat der Kolk. Bonn, 2013.

ность различного рода соответствующих учреждений, курсов, семинаров, различных видов мероприятий, доступность которых гарантированы государством. Более того, все учителя по закону обязаны повышать свою квалификацию с правом свободного выбора форм дальнейшего совершенствования своего образования с помощью различных форм и способов самообразования, саморазвития, включая изучение специальной литературы, пользование Интернетом, программами и циклами специальных лекций по радио, телевидению, содействующих профессиональному росту.

* * *

Итак, Германия в течение последних десятилетий вместе с другими европейскими странами оказалась перед необходимостью трансформации своей образовательной системы для приведения её в соответствие с глобальными переменами, произошедшими в социуме, повышенными требованиями к образованию и их новыми ценностно-целевыми ориентациями, учитывающими потребности современного и будущего развития. Международные сравнительные исследования уровня успеваемости учащихся различных стран мира (1999–2007 гг.), вызвавшие в Германии особый резонанс, способствовали ускорению принятия различных мер по модернизации национального образования и реальному оцениванию предшествующих достижений. Реорганизации подверглась наиболее стабильная часть системы образования, её структура. Введение новых стандартов внесло изменения в организацию, управление и контроль над процессом образования, а также в подготовку и повышение квалификации учителей. □