

УДК 37, 013: 378.14 – 021.465 (575.2) (04)

ВНЕДРЕНИЕ ИДЕЙ НЕМЕЦКИХ ПЕДАГОГОВ-РЕФОРМАТОРОВ КАК ПУТЬ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ КЫРГЫЗСТАНА

Е.В. Юшина – директор Центра германистики КРСУ

To improve quality in higher education the author proposes an experience of German teachers-reformers.

В основе Закона КР “Об образовании”, принятого в 1992 г., были отмечены две основные линии образования:

- интегрирование системы образования Кыргызской Республики в мировое образовательное пространство;
- повышение качества образования.

Множество методических и дидактических методов, применяемых педагогами в прошлом и настоящем, преследовали и преследуют одну цель и один результат – это повышение качества обучения.

Во все времена, в условиях любого общественного строя, при использовании любых технологий образования, ключевыми фигурами являются преподаватель и студент. В условиях сегодняшних реалий перед педагогической наукой поставлены задачи развития ребенка (ученика, студента) с целью возможности дальнейшего воздействия на культурную и духовную ситуацию в обществе с педагогической точки зрения. При этом необходимо отметить, что для достижения этой цели и для того, чтобы учитель остался востребованным на рынке образовательных услуг, прежняя роль преподавателя и его главенствующая позиция в схеме “учитель – ученик” должна существенно измениться. Каким образом? Одним из ответов на этот вопрос являются идеи реформаторской педагогики Германии. Согласно этим идеям, ребенок (ученик, студент) – это центр мироздания. Учитель – не просто человек, обладаю-

щий обширными знаниями в своей области и передающий эти знания посредством предоставления готовых ответов, а затем контролирующий, насколько успешно они усвоены, а организатор творческого, во многом самостоятельного процесса мыслительной деятельности, которая является основой для приобретения необходимых знаний, навыков и умений. При сохранении умения находить ответы на вопросы по интересующим его темам культуры, экономики или политологии, главным образом обучать его быть креативным, самостоятельным, активным, свободным и инициативным, что поможет быть полноправным и активным членом общества каждодневно меняющегося мира новейших технологий и напряженнейшего темпа. Желать задавать вопросы, уметь это делать и уметь находить ответы – цель немецких педагогов-реформаторов, которую они преследовали, заменяя старую образовательную систему на новую. Несомненно, что в связи с этим возрастают квалификационные требования к преподавателям и их компетенции. К таким общеизвестным требованиям, как уровень квалификации, наличие степени и звания, опыт работы, владение методикой преподавания добавляются некоторые новые:

- умение интенсивно и качественно работать с обучающимися, когда они, а не преподаватель, являются центром процесса обучения;
- обладание системой навыков и умений как по собственно преподаваемым дисципли-

нам, так и педагогическим, социокультурным и другим смежным дисциплинам;

- знание иностранных языков и умение работать в интернациональных группах;
- умение работать в разновозрастных группах с внедрением новых педагогических и методических технологий.

Рассматривая возможные пути повышения качества образования в рамках аспекта внедрения идей реформаторской педагогики Германии, хотелось бы остановиться на определении понятия “реформаторская педагогика” и еще раз сказать о целях педагогов-реформаторов [1–3].

Реформаторская педагогика в целом обозначает педагогические движения конца XIX в. до 1933 г., которые отличались друг от друга некоторыми нюансами, но одинаково преследовали цель обновления педагогической мысли и полной перестройки воспитательных и образовательных процессов. В своей работе “Теория педагогических движений Германии” Герман Нооль первым описал педагогические движения и выделил основные из них:

- 1) движение рабочих школ;
- 2) движение “Воспитание посредством искусства”;
- 3) движение “Воспитание через контакт с землей и родиной”;
- 4) социально-педагогическое движение;
- 5) движение народного образования;
- 6) движение “Единая школа” и др.

Целью реформаторской педагогики являлось воспитание новой личности, ее духовное раскрепощение, реальное раскрытие ее способностей и талантов, полноценное приобщение к общечеловеческой и национальной культуре и моделирование с помощью этой новой личности высокой духовной народной культуры в целом. Эти стремления были присущи не только педагогам Германии. Реформаторские идеи педагогики того времени охватили всю Европу и часть Америки. Мотивом для возникновения идей реформаторской педагогики послужила критика Ницше (1844–1900), Лагарде (1827–1891), Лангбена (1851–1907) и Лихтверка (1852–1914) и возникновение новой педагогической мысли “Ребенок – центральная фигура”, которая была широко поддержана специалистами по детской психологии и научными кругами.

Реформаторско-педагогические движения Германии имели две основные фазы развития:

1. С конца XIX в. до начала Первой мировой войны. Эта фаза проходила под знаком самостоятельности и свободы индивидуума. Яркими представителями этого периода были Фриц Гансберг (1871–1950), Генрих Шаррельманн (1871–1940), Антуан Сикингер, Георг Кершенштайнер и Хуго Гаудинг.

2. С конца Первой мировой войны до 1933 г. Эта фаза характерна стремлением синтезировать все ранее возникшие идеи педагогов-реформаторов. Тогда же родилась идея возврата к единой школе. Самой крупной фигурой этого времени был Петер Петерсон, который наряду с индивидуализацией в обучении призвал к воспитанию личности в обществе и для общества и говорил о необходимости поиска пути, объединяющего дифференцированный подход в образовании, с последующим интегрированием личности в общество.

В 20-е годы XX в. появился тип новых школ в Германии, идеи которых актуальны и современны, многие из них берут за основу при открытии школ сегодня.

К таким типам новой школы относились:

- школы совместного проживания;
- свободные вальдорфские школы;
- школы Монтессори;
- единые школы.

1. Школы совместного проживания.

Возникли на севере Германии. Объединили педагогические и социальные мотивы. Представителями школы этого типа были Кершенштайнер, Гаудиг, Отто, советская школа с учебными комбинатами. Они разделяли мысли представителей движения “Воспитание через искусство”. Их характеризовали: общие занятия, работа в группах, курсы; разговор как метод ведения урока, система разделения на классы по предметам, блочные уроки, присутствие оценок. Целью уроков было освоение материала и решение конкретных жизненных задач. Самостоятельность, ответственность, стремление – особо воспитываемые качества обучающихся. Основателем этой социалистически-интегрированной школы был Пауль Оестеррайх.

2. Свободные вальдорфские школы.

Особое направление реформаторского движения. Свободные вальдорфские школы или школы Рудольфа Штайнера и их особая педагогика соответствовали новым педагогическим устремлениям и разделяли все идеи реформирования старой школы того времени. Эти школы обрели посредством своих педагогических мыслей собственное лицо, соответствующее философско-педагогическим концепциям Рудольфа Штайнера” (1861–1925). Первая школа была основана им в 1919 г. в городе Штуттгарте. Свободная школа подразумевала желание Штайнера показать независимость этой школы от государственной школы того времени. Земное пребывание человека Штайнер рассматривал в единении с его существованием до и после рождения. Р. Штайнер не признавал одностороннего развития интеллекта. В воспитании основывался на умении индивидуума жить и решать задачи, поставленные перед обществом. Воспитание считал искусством. Призывал к семилетнему ритму обучения, по мере изменения физиологии и психологии личности. Говорил о наличии одинаковых возможностей у всех без исключения. Создал коллегиальную систему управления школой, от 1 до 8 класса (при 12-летнем цикле обучения, возможно включая абитуриентов), при этом он считал, что классный руководитель должен быть один от начала до конца обучения. Непременным условием выдвигал тесное сотрудничество родителей и школы. В своей школе отказался от оценок и свидетельств об образовании с указанием оценок за обучение.

Первая Вальдорфская школа была открыта Р. Штайнером в сентябре 1919 г. Эмиль Мольт, директор сигаретной фабрики в Вальдорфе, был восхищен идеями Штайнера о создании школы для детей его рабочих, где они смогли бы получать качественное образование. Это и явилось началом всемирно известного школьного движения (более 600 школ). Почему учителя и родители разделяли идею Штайнера, были готовы развивать вальдорфскую педагогику, при этом вложить в ее развитие не только свое время, энергию, но и материальные средства? Цель вальдорфской педагогики – равное развитие физических, душевных и духовных начал в ребенке на основе методики Штайнера и учебного плана, отвечающего *как и что* мо-

жет быть предъявлено ученику в процессе обучения. Потребовалось 7 лет кропотливой работы, прежде чем идеи привели к созданию начальных школ этого нового типа и формированию учительского состава для работы в них. Главным в воспитании являлось искусство. С 1 класса до окончания школы проводился урок изобразительного искусства, кроме того, обязательными были работа в саду или в мастерской. Особенностью этой школы являлась активность и движение в течение учебного дня. В движении преодолевается аритмия и изучается язык. Музыка, классные и школьные праздники, понимание учащимися “высших миров”, погружение в заверченный цикл предмета обучения через каждые 4 недели на 2 часа, позитивное отношение к ребенку, окружение его заботой, духовное воспитание, атмосфера открытости и доверия между учащимися и преподавателями – это было характеристикой свободной вальдорфской школы.

Свободная вальдорфская школа была и остается специфическим видом единой школы, посещать которую можно было, начиная с детского сада, и окончить с получением аттестата зрелости. Школа делилась не по возрастному критерию, а по уровню развития. Предметная дифференциация начиналась с 8 класса. Пластично-художественные, ритмико-музыкальные и практические занятия являлись обязательными. Оценки заменяли письмами преподавателей к родителям с характеристикой их ребенка. Стресс и давление результатов успеваемости был преодолен. Коллегиальное управление, участие родителей в жизни школы, школа как часть экономического пространства, – определял их Бруно Хаманн.

3. К школам, которые искали и практиковали новые пути воспитания, относились также школы Монтессори. Первая школа была основана в Нидерландах в 1919 г. и в 1924 г. школа такого типа была открыта в Германии. Они основывались на принципах и материалах, которые разработала итальянский врач и антрополог Мария Монтессори. Идеи Монтессори распространились далеко по миру: в Германии, Голландии, Индии, Америке. Целью школ этого типа являлось “нормальное” развитие ребенка. Основным тезисом такого развития было признание, что у каждого ребенка существует свой

план развития и наличие космическо-божественных сил для нормального, здорового развития. В зависимости от ступени своего развития у личности проявляются потребности, удовлетворяя которые они должны не с одобрения или запрета взрослых, а при их невмешательстве и способности к своевременной, если в этом будет необходимость, помощи и поддержке. Феномен концентрации всех сил личности на целенаправленной деятельности, которую Монтессори называла поляризацией внимательности, и которая в дальнейшем получила название “феномен Монтессори”, продвигал личность стремлением изнутри и являлся, по мнению Монтессори, определяющим пунктом для развития личности и ее обучения. В качестве цели воспитания Монтессори рассматривала развитие личности через самостоятельные духовные, душевные и физические силы. На этом был построен метод Монтессори. Основным в нем был момент определения внутренних потребностей ребенка и их единение с внешними обстоятельствами, при которых наиболее полно смогло бы проявиться развитие данной личности. Через использование внутренних стремлений личности преподаватель должен предложить решение учебной и практической задачи. Примерный список учебных задач Монтессори оформила в дидактический материал, пользоваться которым следовало бы уже с дошкольного возраста, при посещении ребенком детского сада. В Германии начальные школы работали в основном на базе идей Марии Монтессори. Дети были разделены на группы, нагрузка учащихся была увеличена благодаря свободному графику работы и на первый план ставились предметы по интересам. Большое внимание в методике Монтессори отводилось индивидуализации личности, но при этом акцентировалось и социальное воспитание.

4. Организатором единой школы считается Пауль Оестеррайх. Он и его последователи создавали школу общего народного образования, начиная с воспитания в группах детского сада до высшего учебного заведения. Эти школы должны были быть достаточно открытыми, базироваться на имеющихся у личности способностях и интересах. Школа этого типа должна была предоставлять каждому одинако-

вые возможности и быть школой для “всех народов, рас, вероисповеданий”.

Другие сторонники единой школы предлагали создание “школы для всех” с одинаковыми шансами на образование, которые бы делились по принципу классов или групп, учитывая наклонности ребенка. Среди сторонников таких типов школ был Г. Кершенштайнер и Й. Тьюс, длительное время проработавший в должности генерального секретаря Общества по распространению народного образования, борющегося за демократизацию немецкого образования в целом.

Такие реформаторы, как М. Монтессори, Х. Пархурст, Р. Штайнер, П. Петерсон, Ц. Фрайнет и др. обосновали школьные педагогические традиции, которые находят сегодня свое выражение в различных школах европейских стран, показывающих, что есть, собственно, настоящая школа и чем она может быть, если ее работу строить на базе настоящего педагогического подхода. Многие учителя Германии и сегодня считают, что школа сегодняшнего дня – это не такая школа, каковой она является. Они ищут альтернативу этой школе, сообразно смыслу этого слова, *alter-natus* – по другому рожденный; думают о педагогике, которая бы творила, была бы направлена на достижение реальных практических целей [4–5].

Многие, кто не забыл реформаторские педагогические движения, но не нашел единомышленников для создания школ того или иного типа, продолжали работу в школах, основываясь на идеях реформаторов и творчески развивая те из них, которые они разделяли.

В послевоенные годы, начиная с 1945 г., возникли школы всеобщего образования, которые собственно продолжали осуществление идей реформаторской педагогики Германии. Они назывались нетрадиционными школами реформаторского направления, призывали к общим, смешанным группам мальчиков и девочек, так называемому гетерогенному составу групп. Распространение они получили в 70-е годы, базировались на идеях эмансипации, демократизации и социалистических идеях, призывали к неавторитарной, либеральной позиции в воспитании, придерживались идей психоанализа и гуманной психологии, исходя из концепции потребностей и самореализации личности.

Школы, возникшие на волне реформаторского педагогического движения Германии, способствовали осуществлению мировой реформы школьного образования. Многие инновационные технологии и понятия педагогов-реформаторов мы используем в педагогической науке сегодняшнего дня:

- межпредметные связи;
- внеклассные занятия;
- самостоятельная деятельность с элементами исследования;
- самостоятельная работа;
- групповые занятия и др.;
- методы или принципы устройства школьного учреждения;
- критерии дифференцированного подхода к учащимся (не только по его интеллектуальным возможностям);
- курсовая система обучения;
- выработка определенного собственного представления об изучаемом предмете;
- использование внеклассных мероприятий (праздников, вечеров, конкурсов);
- соединение школьных учреждений с учебно-производственным обучением.

Сегодня мы говорим об интеграции вузов Кыргызстана в мировое образовательное пространство. Присоединение к странам, подписавшим Болонское соглашение, – вопрос, активно обсуждаемый в последнее время на многих встречах, семинарах, круглых столах и конференциях. Основой присоединения вузов Кыргызстана к Европейскому образовательному пространству на базе Болонского соглашения является применение в кыргызских вузах системы кредит-часов. Переход на кредитную систему предполагает, что преподавание будет основано на:

- интерактивных методах обучения;
- современном дидактическом и методическом материалах;
- постоянном личностном и профессиональном росте преподавателя (о нем мы писали выше) и др.

При этом студент, обладающий такими способностями, как собственное мнение, аналитическое и критическое мышление, креативность, умение работать в команде, индивидуальность, как правило, более востребован на рынке труда.

При анализе вышеперечисленных требований к студентам и преподавателю мы обнаруживаем очевидное сходство с требованиями, которые выдвигались педагогами-реформаторами Германии конца XIX в. до 1945 г., к личности преподавателя и продукту его “производства” – личности ребенка (ученика, студента), который в конечном счете живет в социуме и активно формирует его культурные, научные, духовные ценности.

Школа им. Гмайнера, детский реабилитационно-оздоровительный центр “Умют”, малый приют для беспризорников под руководством Ганнеса Герса в Бишкеке активно внедряют идеи педагогов-реформаторов в деятельность своих образовательных учреждений и, как следствие, видят в них повышение качества образовательных и воспитательных процессов. Именно уровень образованности и воспитанности учащегося – две парадигмы системы оценки качества образования [5].

Сегодня нам необходима перестройка в образовании. Возникновение огромного числа новых учебных заведений, меняющиеся требования к выпускникам, а следовательно, и к преподавателям, показывают, что система образования не может быть столь инертной к нововведениям, как 10–15 лет назад. Залогом успешного внедрения новшеств в практику является продуктивная инновационная деятельность участников процесса образования; в первую очередь тех, кто учит или готовится к этой деятельности. Распространение идей немецких педагогов-реформаторов и внедрение их в жизненную реальность школьной практики – настоящее требование сегодняшнего дня, времени, когда образование КР борется за повышение качества образования и готовится к вступлению в мировое образовательное пространство.

Литература

1. *Brinkmann*. Theorie der Schule, Schulmodell I: Reformpädagogik. – Aufbau-Verlag, 1980.
2. *Rohrs Hermann*. Die Schulen der Reformpädagogik heute. – Düsseldorf, 1986.
3. *Scheibe Wolfgang*. Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1933. – Berlin, Basel, 1969.
4. Образование в современном мире. Состояние и тенденции развития. – М.: Педагогика, 1986.
5. *Карабасов Ю.С. и др.* Всеобщее управление на основе качества: Учебное пособие. – М.: МИСиС, 2003.