

УДК 37.013(494)(092)

Юрій Тарабан

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-8895-3751

DOI 10.24139/2312-5993/2026.01/245-259

НАУКОВА СПАДЩИНА ШВЕЙЦАРСЬКОГО ПЕДАГОГА ФРІЦА ОЗЕРА: ДО 5-РІЧЧЯ ВШАНУВАННЯ ПАМ'ЯТІ

У статті розглядається наукова спадщина швейцарського теоретика освіти та практикуючого педагога Фріца Озера. Відзначено його вплив на сучасне розуміння професіоналізму вчителя, морального виховання та педагогічного значення людської помилковості. Окреслено основні етапи інтелектуальної біографії Фріца Озера. Підкреслюється, що його багаторічні наукові проєкти в Університеті Фрібурга (Швейцарія) сприяли формуванню міждисциплінарного підходу, який інтегрує психологію розвитку, філософію, теологію та педагогічну науку. Особливу увагу приділено аналізу концепції «професійної моралі» Фріца Озера, яку він трактував як дотримання чітких нормативних принципів у поєднанні зі здатністю до рефлексивного судження, відповідальних дій і педагогічно виважених рішень.

У дослідженні також розглянуто теорію компетентності у роботі з помилками, розроблену Фріцем Озером, відповідно до якої помилки інтерпретуються не як ознака недоліків, а як конструктивний освітній ресурс. Його емпіричні та концептуальні дослідження довели, що робота з помилками сприяє розвитку когнітивної гнучкості, посиленню саморегуляції та поглибленню професійних знань. У статті ця ідея розглядається в контексті ширших дискусій сучасної європейської педагогіки, де показано, як модель Фріца Озера вплинула на дослідження розвитку вчителя та сприяла впровадженню практичних інновацій у програми підготовки педагогічних кадрів.

У статті проаналізовано епістемологічну та педагогічну цінність навчання на основі помилок. Фріца Озера представлено як науковця, який суттєво переорієнтував педагогічну думку на більш гуманістичне розуміння навчання, професійної відповідальності та динаміки розвитку педагогічної освіти. Його ідеї й надалі впливають на розвиток порівняльної педагогіки, особливо у сферах професійної етики, морального розвитку та формування рефлексивної компетентності вчителів.

Ознайомлення з науковою спадщиною Фріца Озера дозволяє стверджувати, що вчений зробив вагомий внесок у розвиток сучасної педагогічної науки, зокрема у сфері теорії навчання, морального та релігійного виховання. Його наукові досягнення охоплюють багатовимірні дослідження, методологічні розробки та практичні аспекти педагогічної діяльності, які й сьогодні активно використовуються у шкільній, університетській та професійній освіті.

Ключові слова: Фріц Озер, моральне виховання, професіоналізм учителя, педагогічна психологія, компетентність роботи з помилками, рефлексивна практика, освітня теорія, професійна етика, процеси навчання, міждисциплінарна педагогіка.

Постановка проблеми. Ім'я швейцарського професора Фріца Озера (1937–2020), видатного педагога і науковця у галузі моральної освіти, релігійності та виховання, практично невідоме для української наукової спільноти. Водночас його багаторічна педагогічна та науководослідна діяльність заслуговує на системне висвітлення. П'ята річниця його смерті є слушним приводом для комплексного огляду його життєвого шляху та наукових здобутків.

Знайомство із науковим спадком Фріца Озера дозволяє стверджувати, що вчений зробив значний внесок у розвиток сучасної педагогічної науки, зокрема у напрямі теорії навчання, морального та релігійного виховання. Його науковий доробок охоплює багатопланові дослідження, методологічні розробки та практичні аспекти навчання, які донині активно використовуються у шкільній, університетській та професійній освіті. Творче осмислення навчання як системи забезпечення якості знань, вмінь, навичок, дослідження стадій морального та релігійного судження, фахової підготовки вчителя, авторська концепція базових моделей навчання, що дозволяє забезпечити послідовність, глибину та цілісність освітніх процесів, стали справжньою творчою скарбницею вченого.

Аналіз актуальних досліджень. З огляду на майже повну відсутність в українській педагогічній та історичній літературі згадок про Фріца Озера (пошуковий запит в google українською мовою не дає жодного посилання) вважаємо за доцільне зосередитись на літературних джерелах німецькою та англійською, де містяться відомості про його життя і наукову діяльність. Зокрема, на особливу дослідницьку увагу заслуговують чисельні роботи авторства Озера, які є найбільш достовірними відомостями щодо його наукового та педагогічного доробку (див. Oser 1973; 1976; 1981; 1994; 1995; 1997 a; 1997 b; 1998; 2005; 2014; 2015; 2018). Крім зазначених праць, результати наукового доробку вченого містять публікації у співавторстві з іншими науковцями (наприклад, Oser, F., & Althof, W. 1992; Oser, F., & Baeriswyl, F. J. 2001; Oser, F., Bauder, T., Salzmann, P., & Heinzer, S. (Hrsg.). 2013 та інші), а також численні статті та матеріали конференцій, наукові звіти про виконання дослідницьких проєктів. Окремо слід відзначити меморіальні публікації, що з'явилися після смерті Ф. Озера як вшанування його наукових заслуг та світлої пам'яті (наприклад, Gräsel, C., Neumann, K., Gruber, H., Rothgangel, M, Prenzel, M. 2021). У сукупності опубліковані матеріали дозволяють ознайомитися із результатами

наукової, викладацької та адміністративної діяльності Фріца Озера протягом різних етапів його життя.

Мета статті – висвітлити основні етапи життєвого шляху, а також наукової, адміністративної та викладацької діяльності Фріца Озера, ознайомити із оригінальними концепціями й підходами, що визначили унікальний доробок науковця.

Методи дослідження відповідають визначеній меті та сприяють її успішному досягненню. Зокрема, бібліометричний, архівний, логіко-аналітичний методи, метод контент-аналізу дозволяють виконати комплексне дослідження біографії та наукового доробку науковця. Тому їх використання вважаємо доцільним.

Викладення основного матеріалу. Фріц Озер народився 15 липня 1937 року у місті Хофштеттен кантон Золотурн, Швейцарія (Oser, F., & Patry, J.-L., 1990). Документальні відомості про його раннє дитинство знайти не вдалося, однак відомо, що зі шкільного віку він проявляв особливий інтерес до музики і навчався грі на скрипці. Зрештою, музика зумовила вибір напряму навчання. У 1952 році він вступив до педагогічного коледжу в Золотурні, де отримав фах вчителя музики у 1962 році, розпочавши професійну діяльність диригентом оркестру.

Проте вже на початку своєї творчої кар'єри Ф. Озер захопився філософією, а згодом - релігійною педагогікою. Він вступив до Базельського університету, де вивчав філософію під керівництвом видатного німецького мислителя ХХ століття Карла Ясперса. Крім того, у Базелі Озер вивчав педагогіку і лінгвістику. Цей період навчання сформував широту його освіти та створив фундамент його міждисциплінарного підходу, що поєднувала філософські, психологічні та педагогічні аспекти.

Прагнучи до набуття ґрунтовних знань, Ф. Озер продовжив навчання у Сорбонні та Католицькому університеті Парижа, де протягом 1963-1964 рр. опановував філософію, французьку літературу, теологію та музикознавство. Досвід навчання у провідних академічних закладах сприяв формуванню його широкого наукового світогляду та дозволив у подальшому інтегрувати культурологічні, філософські та теологічні підходи у контексті власної педагогічної концепції.

У 1964 році Ф. Озер отримав диплом вчителя середньої школи у Швейцарії. Невдовзі він почав працювати в університеті Люцерна викладачем психологічної дидактики та методології на теологічному факультеті. У 1972 році став асистентом педагогічного інституту

Цюріхського університету, а у 1975 році захистив дисертацію, визначивши головний напрям свого наукового інтересу - концепції навчання у сфері морального та релігійного виховання.

Протягом кількох наступних років Озер перебував у США (Oser, F., & Patry, J.-L., 1990), де стажувався у Каліфорнійському університеті у співпраці з Річардом Шавелсоном та у Гарвардському університеті у співпраці з Лоуренсом Кольбергом. Видатні представники американської педагогічної науки у подальшому відіграли визначальну роль у його науковій та професійній діяльності та формуванні власних педагогічних концепцій.

Наукові пошуки у сфері педагогіки та психології стали основою дисертаційного дослідження Ф. Озера. Успішно захистивши дисертацію, він у 1979 році отримав ступінь доктора філософії у галузі моральних суджень. Після повернення до Швейцарії Ф. Озер отримав посаду професора Фрібурзького університету. Згодом молодий науковець очолив інститут педагогіки, де працював до виходу на пенсію у 2007 році. Після завершення активної дослідницької діяльності вчений залишався науковим консультантом і керівником кількох міжнародних дослідницьких проєктів до 2015 року.

Розглянемо основні напрями дослідницької діяльності Фріца Озера.

Дослідження поняття якості навчання. Узагальнюючий аналіз зазначеного напрямку зробив Кнут Нойманн (див. Gräsel et al. 2021. 2-4).

Вагомим внеском Фріца Озера у дослідження навчання є розмежування двох рівнів викладання: поверхневої та глибинної структури (Oser & Patry 1990, 1994; Oser & Baeriswyl 2001). Як вважав вчений, поверхнева структура навчання охоплює безпосередньо спостережувані, вільно варійовані елементи уроку, як-от форма заняття, методи чи використані засоби. Глибинна структура складається зі спостережуваної послідовності кроків навчання. Ідеально вона відповідає тій послідовності, яку визначають навчальна мета та психологічні закономірності пізнання.

У викладенні своєї концепції Фріц Озер запропонував оригінальну аналогію з танцем: танцівник зобов'язаний дотримуватися заданих хореографією рухів, але має свободу у їх інтерпретації. Так само й учитель повинен дотримуватися схематичної послідовності дій, визначеної навчальною метою. Водночас він має свободу у виборі методів та засобів реалізації, досягаючи якісного навчання різними шляхами.

Авторська концепція Ф. Озера зняла антитезу між англо-американською концепцією суворо спланованого й реалізованого викладання та поширеною у німецькомовному просторі ідеєю, що якісне навчання можливе у різних формах. На думку вченого, схема є характеристикою глибинної структури, а варіанти її реалізації належать до поверхневої.

Таке розрізнення суттєво змінило дослідження навчання. Історично воно часто зосереджувалося на ефективності характеристик поверхневої структури. В німецькомовній дидактиці методам надавали центрального значення (Frey et al. 1988). Завдяки новаторській праці Ф. Озера фокус змістився до дослідження ознак глибинної структури, таких як когнітивна активація, конструктивна підтримка й ефективне управління класом (напр., Drollinger-Vetter 2011; Gebauer 2016; Prenzel et al. 2002; огляд у Praetorius et al. 2020). Саме ці ідеї у подальшому стали передумовою формування німецькомовного терміна *Unterrichtsqualität* («якість навчання»). У подальшому концепція Ф. Озера вплинула на формування та уточнення стандартів учительської освіти в Німеччині та Швейцарії (КМК, 2004).

Базові моделі навчання. Суттєвим внеском Фріца Озера у дослідження навчання є опис 12 моделей глибинної структури якісного викладання - так званих *базових моделей* (Oser & Patry 1990, 1994; Oser & Baeriswyl 2001).

Концепція моделей якісного викладання виникла в процесі аналізу значного масиву дослідницьких матеріалів, здобутих під час відеодослідження TIMSS: Ф. Озер зі своєю дослідницькою групою отримав емпіричні спостереження понад ста уроків, які стали базою дослідження. В результаті аналізу вчений сформулював ідеальну послідовність дій (наприклад, побудова знань, розв'язання проблем) для кожної з дванадцяти базових моделей.

Відправною точкою для розгляду базових моделей стали індивідуальні етапи навчання учнів, які постають як необхідні передумови для досягнення відповідних освітніх цілей. На думку Ф. Озера, етапи навчання репрезентують абсолютно необхідні та фіксовані ланцюги розумових операцій (Oser, 1992), без яких досягнення поставлених цілей навчання є неможливим. Під зазначеними освітніми цілями можуть матися на увазі, зокрема, фактичні (декларативні) знання, концептуальні знання або стратегічні знання. Згідно з позицією Ф. Озера, дотримання визначених

послідовностей етапів навчання є обов'язковою умовою ефективного освітнього процесу. Кожен окремий етап має бути не лише формально пройдений, але й змістовно засвоєний кожним учнем, оскільки лише за цієї умови виникають адекватні когнітивні структури, що забезпечують стійкість та релевантність знань. Якщо ж окремі етапи пропущені або недостатньо опановані, слід очікувати формування фрагментарних, розірваних і неповних знань (Oser & Baeriswyl, 2001).

На думку Ф. Озера, у процесі навчання зазвичай вирішується не одна окрема освітня ціль, а декілька. Наприклад, під час засвоєння навчальних стратегій може видаватися доцільним спиратися на вже сформовані поняття й терміни. У такому випадку одна базова модель може бути інтегрована в послідовність етапів навчання іншої базової моделі. На практиці такі комбінації рідко призводять до суперечностей, оскільки багато етапів навчання є спільними для кількох базових моделей (Oser & Baeriswyl, 2001). Вирішальним чинником залишається те, щоб ключові етапи навчання відповідної базової моделі були реалізовані таким чином, аби учні могли здійснювати найважливіші розумові операції для досягнення навчальної мети.

На думку Ф. Озера, подібні комбінації покликані підвищувати ефективність навчального процесу: з одного боку, завдяки урізноманітненню шляхів доступу до знань, а з іншого - через забезпечення глибшого опрацювання матеріалу шляхом розроблення додаткового змісту. Крім того, інтегровані базові моделі виконують уточнювальну та допоміжну функції, спрямовані на підтримку процесу засвоєння (Oser, 2001).

Пропонуємо ознайомитись із базовими моделями, розробленими професором Озером (див. Elsässer 2000, S. 13.)

№	Назва моделі	Цільовий тип навчання
1a	Навчання на основі особистого досвіду	Засвоєння експериментальних знань
1б	Відкривальне навчання	Узагальнення через дослідницькі процеси
2	Розвивальне / структурно-трансформаційне	Перетворення глибинних структур
3	Розв'язання проблем	Засвоєння методом спроб і помилок
4a	Формування понять	Накопичення і розуміння фактичних знань
4б	Розроблення концепцій	Створення мережових знань

№	Назва моделі	Цільовий тип навчання
5	Спостережне навчання	Медитативне споглядання
6	Стратегії навчання	Навчання навчатися (метанавчання)
7	Регулярне формування та тренування навичок	Автоматизація
8	Модель мобільності	Трансформація афективного збудження
9a	Соціальне навчання	Розвиток зв'язків через соціальну взаємодію
9b	Навчання через реалістичний дискурс	Досягнення компромісів шляхом обміну думками
10	Формування цінностей та ідентичності	Зміна, уточнення і творення цінностей
11	Гіпертекстове навчання	Створення й опрацювання автономних мереж знань
12	Навчання веденню переговорів	Досягнення консенсусу в життєвих ситуаціях

Ф. Озер виходив із того, що навчання не може бути ефективним без системного врахування послідовності когнітивних операцій, що дозволяє учню інтегрувати знання у цілісну систему. Його концепція базових моделей навчання ґрунтується на міждисциплінарному принципі побудови, поєднуючи психологічні, педагогічні й філософські аспекти та відображає методологію й підхід Фріца Озера до організації практичної роботи педагога.

Базові моделі Ф. Озера є не лише педагогічною методикою, а й науково обґрунтованою теорією навчання, інтегруючи когнітивні, афективні та соціальні аспекти освітнього процесу.

Таким чином, Ф. Озер уперше дав всебічний опис прототипових зразків якісного викладання. Вони охоплюють як предметно-специфічні, так і міжпредметні навчальні цілі. Це стало основою для досліджень, що аналізують не лише загальні риси поверхневої та глибинної структур, а й предметні послідовності кроків, наприклад у політичній освіті (Henkenborg et al. 2007), спорті (Jeisy 2013) чи техніці (Grimm 2009).

Дослідження показали, що дотримання цих послідовностей у навчанні позитивно впливає на результати учнів (Brouër 2001; Draxler 2005). Зокрема, у дидактиці фізики виникла ціла серія робіт, які аналізували, як структурованість і повнота кроків у навчанні впливають на засвоєння знань (напр., Reyer 2003; Geller 2015; Stender et al. 2013).

Концепція Ф. Озера містить відповідність із сучасними підходами до компетентнісної освіти, де головним є не просто передача знань, а

розвиток умінь, навичок і ціннісних орієнтирів. Така парадигма особливо важлива для підготовки студентів і учнів до фахової діяльності у глобалізованому світі, де критичне мислення, здатність до самонавчання та моральна відповідальність стають ключовими компетентностями.

Ф. Озер активно інтегрував психологічні дослідження (особливо роботи Л. Кольберга щодо морального розвитку) у педагогічну практику, створюючи методики, які дозволяють спостерігати, оцінювати та розвивати моральне судження учнів. Його підхід також має прикладне значення у професійній підготовці, де навчання часто пов'язане з прийняттям етичних рішень у реальних життєвих ситуаціях.

Базові моделі стали частиною підготовки педагогів (Krabbe & Fischer 2020). Наприклад, Buschhüter et al. (2020) використовують їх для підготовки студентів до планування та аналізу уроків під час педагогічної практики.

У підвищенні кваліфікації вчителів базові моделі також довели свою ефективність. Так, Trendel et al. (2008) застосовують три найчастіші у фізиці моделі: концептоутворення, навчання через власний досвід та розв'язання проблем як схему для спільної рефлексії уроків із педагогами. Zander (2016) розвинув цю систему підвищення кваліфікації далі та довів її вплив на навчальні результати, особливо серед учнів зі слабкими чи середніми показниками.

Концепція базових моделей навчання Фріца Озера є вагомим внеском у розвиток педагогічної теорії та практики. Вона забезпечує:

- методологічне підґрунтя для проектування навчальних програм;
- систематизацію знань, що дозволяє уникнути фрагментарності;
- інтеграцію різних типів навчання, забезпечуючи комплексний розвиток особистості;
- основу для формування метанавичок, критичного мислення та моральних компетентностей.

Таким чином, концепція базових моделей навчання Фріца Озера має не лише значне науково-теоретичне, але й вагоме практичне значення у сучасній практиці навчальної діяльності.

Педагогічний та освітньо-науковий інтерес до осмислення помилок висвітлив у своєму дослідженні творчої спадщини Ф. Озера його друг і колега Ганс Грубер (див. Gräsel et al. 2021. 5-8) На думку дослідника, зазначений напрям став наслідком інтересу до мистецтва

й культури, зокрема музики. Як професійний скрипаль і диригент оркестру, Ф. Озер добре знав умови успіху чи невдачі у творчості мистецької сфері. Тож він був переконаний, що саме робота на межі вже досягнутого є тим, що рухає людину, зацікавлену у власних процесах навчання й розвитку, навіть якщо невдач уникнути неможливо.

Узагальненням різних теоретичних і методологічних підходів стало навчання на помилках, яке Фріц Озер вважав невід'ємною частиною людського життя та співжиття. Озер довів, що питання належного надання значущості людським цінностям є актуальним як у шкільних сценаріях, так і в професійній освіті, робочих ситуаціях чи особистих стосунках, хоча форма й ступінь відповідальності за етичні питання тут суттєво різняться. Рівні відповідальності, ієрархічне співвідношення влади та вразливості утворюють ціннісні асиметрії, з яких неминуче випливають педагогічні зобов'язання. Це стосується і вчителів у їхніх стосунках з учнями, і керівників у роботі з підлеглими, і диригентів під час репетицій із оркестром, і батьків у ставленні до дітей, і навіть сімейних та дружніх відносин.

Особливу увагу Ф. Озер приділяв ролі помилки у процесі навчання. Він доводив, що довіра до здатності людини самостійно навчатися та право на помилку створюють передумови для ефективного особистісного та професійного розвитку. Такий підхід значною мірою визначив сучасні педагогічні парадигми, у яких помилка розглядається як конструктивний елемент процесу навчання.

Ф. Озер бачив у помилках особливий потенціал: саме тому, що вони емоційно забарвлені, здатні «зрушити людину з місця». Для Ф. Озера помилки були вдалим нагодами, коли можна переконати людину взяти на себе відповідальність за пережите. Якщо ж об'єктом рефлексії стають власні структури знань, дій і суджень, тоді зростає потенціал відкриття нових шляхів через індивідуальне прийняття відповідальності.

Таким чином, педагогічним скарбом стає те, що на перший погляд видається загрозливим: усі люди помиляються - і вчителі, і керівники, і тренери, і батьки, і експерти. У своїй рішучості й ґрунтовності теоретичного осмислення, так само як і в розробці педагогічних моделей, Ф. Озер заклав нові орієнтири. На думку Фріца Озера, було очевидно, що успішна модель, яка лежить в основі як концепції *just community*, так і концепції *негативного знання*, полягає в тому, що розгляд ціннісних і моральних питань повинно стати пріоритетом над

суто змістовними, а включення змістових тем можливе лише на вищому рефлексивному рівні. Помилки часто є приводом для таких процесів. На переконання Ф. Озера, слід не залишати такі можливості невикористаними.

Окремо слід відзначити дослідження професійної етики вчителів, де замість каталогів чеснот Ф. Озер пропонує реалістичну модель дискурсу (Oser 1998). У збірнику «*Fehlerwelten: Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern*» (Althof, 1999) було розроблено емпіричні та концептуальні підходи, серед яких особливе значення має теорія негативного знання (Oser et al., 1999). Дослідження показали, що існує велика варіативність у тому, яке значення та яку цінність різні сфери практики надають роботі з помилками та негативним знанням.

Концепція морального виховання. Узагальнення зазначеного напряму діяльності Фріца Озера зроблено трудами Мартіна Ротгангеля (див. Gräsel et al. 2021. 9-11). Протягом п'яти десятиліть наукової діяльності Фріц Озер розробив теорію стадій розвитку релігійного судження, яка стала його вагомим внеском у розвиток педагогічної науки. Його дослідження підкреслюють, що моральне та релігійне виховання не обмежується передачею знань, а передбачає розвиток критичного мислення, рефлексії та здатності до автономного прийняття рішень.

Для Фріца Озера як у науці, так і в звичайному житті було важливим чітко й аргументовано заявляти позицію: чому певним речам, структурам чи процесам надається цінність. Він вважав необхідним пробуджувати й підтримувати інтерес до цінностей, що, зокрема, було втілено в моделі *just communities* («справедливих спільнот»). Про глибоке опрацювання моральної та релігійної складової світогляду свідчить низка праць різних періодів творчості Озера: дисертація «Вчитися совісті» (Oser 1976), хабілітація 1979 року «Моральне судження у групах» (Oser 1981); Berkowitz und Oser 1985; Oser et al. 1986a, 1986b; Oser und Althof 1992; Oser 1998; Garz et al. 1999; Edelstein et al. 2001; Oser und Spsychiger 2005; Heinrichs et al. 2013; Drahmman und Oser 2019) аж до року його смерті (Forster-Heinzer und Oser 2020). Зважаючи на те, що досліджуваний феномен у контексті, визначеному Ф. Озером, фактично відсутній у дослідницькому дискурсі вітчизняної педагогічної науки, є всі підстави вважати досвід Фріца Озера унікальним об'єктом вивчення.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Публікація ознайомлює із особистістю та науково-методичними

здобутками швейцарського педагога професора Фріца Озера. Його багаторічний досвід науково-дослідної та адміністративної роботи на чолі одного з авторитетних університетських підрозділів підготовки педагогічних кадрів є особливо цінним для сучасних фахівців у галузі освіти. Фрібурзька школа педагогічної психології, яку створив професор Ф. Озер, стала достойним результатом його багаторічних трудів. Озер був почесним професором Фрібурзького університету та членом міжнародних наукових асоціацій з моральної освіти (AMSE, AERA, EARLI).

У сучасному освітньому контексті концепція професора Фріца Озера може стати методологічною основою для створення ефективних дидактичних стратегій, що поєднують навчання, моральне виховання та формування цінностей, необхідних для повноцінного життя та професійної самореалізації у глобалізованому суспільстві. Грунтовні дослідження кожного напрямку наукової спадщини вченого можуть значно розширити дослідницьку перспективу вітчизняних науковців у галузі освіти.

Педагогічні концепції та творчі ідеї Ф. Озера можуть бути продуктивно використані у реформуванні української системи педагогічної освіти, зокрема у сфері формування професійної етики та компетентнісних моделей викладання.

ЛІТЕРАТУРА

- Althof, W. (Hrsg.). (1999). *Fehlerwelten: Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Berkowitz, M. W., & Oser, F. (1985). *Moral education. Theory and application*. Hillsdale: Erlbaum.
- Brouër, B. (2001). Förderung der Wahrnehmung von Lernprozessen durch die Anwendung der Basismodelle des Lernens bei der Gestaltung von Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 29(2), 153–170.
- Bucher, A. (2007). Einführung und Vorschau auf den Band. In A. Bucher (Hrsg.), *Moral, Religion, Politik. Psychologisch-pädagogische Zugänge*. Festschrift für Fritz Oser (S. 9–17). Wien/Berlin: LIT.
- Buschhüter, D., Mutschler, T., Schröder, J., Riese, J., & Borowski, A. (2020). Basismodelle in Unterrichtsplanungen im Praxissemester Physik. In S. Habig (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Kompetenzen in der Gesellschaft von morgen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik Jahrestagung in Wien 2019* (S. 447–450). Essen: Universität Duisburg Essen.
- Drahmann, M., & Oser, F. (2019). Ethos, Moral und Werte – eine begriffliche und sachliche Klärung unterschiedlicher Konzepte. In C. Cramer & F. Oser (Hrsg.), *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf* (S. 37–55). Münster/New York: Waxmann.
- Draxler, D. (2005). *Aufgabendesign und basismodellorientierter Physikunterricht*. Dissertation, Universität Duisburg-Essen.

- Drollinger-Vetter, B. (2011). *Verstehenselemente und strukturelle Klarheit*. Münster: Waxmann.
- Edelstein, W., Oser, F., & Schuster, P. (2001). *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Elsässer, T. (2000). *Choreografien unterrichtlichen Lernens als Konzeptionsansatz für eine Berufsfelddidaktik*. Schweizerisches Institut für Berufspädagogik. Zollikofen [DNB 958871418](#)
- Forster-Heinzer, S., & Oser, F. (2020). Berufsethos als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & M. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 105–113). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Frey, K., Frey-Eiling, A., Frei, A., & Landolt-Marazzi, E. (1988). *Allgemeine Didaktik*. Zürich: Verlag der Fachvereine.
- Garz, D., Oser, F., & Althof, W. (Hrsg.). (1999). *Moralisches Urteil und Handeln*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gebauer, H. (2016). *Kognitive Aktivierung im Musikunterricht*. Münster: LIT.
- Geller, C. (2015). *Lernprozessorientierte Sequenzierung des Physikunterrichts im Zusammenhang mit Fachwissenserwerb: Eine Videostudie in Finnland, Deutschland und der Schweiz*. Berlin: Logos.
- Gräsel, C., Neumann, K., Gruber, H., Rothgangel, M., Prenzel, M. (2021). Der Einfluss von Fritz Oser auf vier Themen der Unterrichts- und Schulforschung: eine dankbare Rückschau und ein Blick in die Zukunft. *Unterrichtswissenschaft*. 49. 1-16.
- Grimm, A. (2009). Lehrerhandeln im gewerblich-technischen Unterricht – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Lehrerhandeln von Studienreferendarinnen und Studienreferendaren der beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik/Metalltechnik. *Lernen & Lehren*, 93, 32–36.
- Heinrichs, K., Oser, F., & Lovat, T. (2013). *Handbook of moral motivation. Theories, models, applications*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense. DOI: [10.1007/978-94-6209-275-4](#)
- Henkenborg, P., Krieger, A., Pinseler, J., & Behrens, R. (2007). *Demokratie lernen und leben durch kognitive Anerkennung. Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen im Unterricht. Eine praxisorientierte Zusammenfassung*. https://marvin.sn.schule.de/~sud/pdfs/tu_dresden.pdf. Zugegriffen: 26. Nov. 2020.
- Jeisy, E. (2013). *Choreografien des Lernens und Lehrens im Fachbereich Bewegung und Sport. Eine design-based-research-Studie zur Entwicklung von Lern-Lehrmodellen für die Lernverlaufsgestaltung im Sportunterricht*. Dissertation, Universität Salzburg.
- Krabbe, H., & Fischer, H. E. (2020). Gestaltung von Unterricht. In E. Kircher, R. Girdwidz & H. E. Fischer (Hrsg.), *Physikdidaktik* (S. 117–153). Heidelberg: Springer. DOI: [10.1007/978-3-662-59490-2_4](#)
- Nucci, L., Narvaez D. & Krettenauer T. (2014) (Hrsg.), *Handbook of Moral and Character Education*, 2. Aufl. New York/London: Routledge DOI: [10.4324/9780203114896](#)
- Lindner, K., & Zimmermann, M. (Hrsg.). (2021). *Handbuch ethische Bildung*. Stuttgart: UTB.
- Oser, F. (1976). *Das Gewissen lernen. Probleme intentionaler Lernkonzepte im Bereich der moralischen Erziehung*. Olten: Walter. Mit einem Vorwort von Konrad Widmer.

- Oser, F. (1981). *Moralisches Urteil in Gruppen, Soziales Handeln, Verteilungsgerechtigkeit. Stufen der interaktiven Entwicklung und ihre erzieherische Stimulation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Oser, F. (1994). Moral perspectives on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 57–127.
- Oser, F. (1995). Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos? In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Festgabe für Peter Martin Roeder* (S. 235–243). Weinheim: Beltz.
- Oser, F. (1997a). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(1), 26–37. DOI: [10.36950/bzl.15.1.1997.10466](https://doi.org/10.36950/bzl.15.1.1997.10466)
- Oser, F. (1997b). Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(2), 210–228. DOI: [10.36950/bzl.15.2.1997.10446](https://doi.org/10.36950/bzl.15.2.1997.10446)
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich. DOI: [10.1007/978-3-322-97398-6](https://doi.org/10.1007/978-3-322-97398-6)
- Oser, F. (2005). Negatives Wissen und Moral. In D. Benner (Hrsg.), *Erziehung – Bildung – Negativität* (S. 171–181). Weinheim: Beltz.
- Oser, F. (2014). Toward a theory of the just community approach: effects of collective moral, civic, and social education. In L. Nucci, D. Narvaez & T. Krettenauer (Hrsg.), *Handbook of moral and character education* (2. Aufl. S. 198–222). New York/London: Routledge.
- Oser, F. (2015). „Und eine neue Welt ...“ Funktionen des Negativen Wissens. Oder: Wenn Fehler Früchte tragen. In M. Gartmeier, H. Gruber, T. Hascher & H. Heid (Hrsg.), *Fehler: Ihre Funktionen im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung* (S. 71–92). Münster: Waxmann.
- Oser, F. (2018). Unterrichten ohne Ethos? In H. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das Professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 57–72). Münster: Waxmann.
- Oser, F., & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oser, F., & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching: bridging instruction to learning. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 1031–1065). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Oser, F., & Friemelt, A. (1973). *Den Frieden lernen. Christentum und Wissenschaft auf der Suche nach Frieden*. Olten: Walter.
- Oser, F., & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Oser, F., & Patry, J.-L. (1990). *Choreographien unterrichtlichen Lernens. Basismodelle des Unterrichts*. Fribourg: Universität Fribourg.
- Oser, F., & Patry, J.-L. (1994). Sichtstruktur und Basismodelle des Unterrichts: Über den Zusammenhang von Lehren und Lernen unter dem Gesichtspunkt psychologischer Lernverläufe. In R. Olechowski & B. Rollett (Hrsg.), *Theorie und Praxis: Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung* (S. 138–146). Frankfurt: Peter Lang.
- Oser, F., & Spsychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim u. a.: Beltz.

- Oser, F., Althof, W., & Garz, D. (Hrsg.). (1986a). *Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen*. München: Kindt.
- Oser, F., Bauder, T., Salzmann, P., & Heinzer, S. (Hrsg.). (2013). *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oser, F., Biedermann, H., Brühwiler, C., & Steinmann, S. (Hrsg.). (2015). *Zum Start bereit? Vertiefende Ergebnisse aus TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen Vergleich*. Opladen: Budrich.
- Oser, F., Biedermann, H., & Brühwiler, C. (2017). Die schweizerische Lehrerbildung im Dornröschenschlaf. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17(3), 17–22.
- Oser, F., Fatke, R., & Höffe, O. (Hrsg.). (1986b). *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Oser, F., Hascher, T., & Spychiger, M. (1999). Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des negativen Wissens. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten: Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern* (S. 11–41). Opladen: Leske + Budrich. DOI: [10.1007/978-3-663-07878-4_1](https://doi.org/10.1007/978-3-663-07878-4_1)
- Oser, F., Patry, J.-L., Zutavern, M., Reichenbach, R., Klaghofer, R., Althof, W., & Rotbucher, H. (1991). *Der Prozess der Verantwortung. Berufsethische Entscheidungen von Lehrerinnen*. Schlussbericht. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Oser, F., Heinrichs, K., Bauer, J., & Lovat, T. (Hrsg.). (in Druck). *The international handbook of teacher ethos: strengthening teachers, supporting learners*. Dordrecht: Springer.
- Praetorius, A.-K., Herrmann, C., Gerlach, E., et al. (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 409–446. DOI: [10.1007/s42010-020-00082-8](https://doi.org/10.1007/s42010-020-00082-8)
- Prenzel, M., Seidel, T., Lehrke, M., Rimmele, R., Duit, R., Euler, M., & Widodo, A. (2002). Lehr-Lernprozesse im Physikunterricht – eine Videostudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 139–156. Beiheft.
- Reyer, T. (2003). *Oberflächenmerkmale und Tiefenstrukturen im Unterricht: exemplarische Analysen im Physikunterricht der gymnasialen Sekundarstufe*. Berlin: Logos.
- Stender, A., Geller, C., Neumann, K., & Fischer, H. E. (2013). Der Einfluss der Unterrichtstaktung auf die Strukturiertheit und Abgeschlossenheit von Lernprozessen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 19, 189–202.
- Trendel, G., Wackermann, R., & Fischer, H. E. (2008). Lernprozessorientierte Fortbildung von Physiklehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(3), 322–340.
- Wackermann, R., Trendel, G., & Fischer, H. E. (2010). Evaluation of a theory of instructional sequences for physics instruction. *International Journal of Science Education*, 32(7), 963–985. DOI: [10.1080/09500690902984792](https://doi.org/10.1080/09500690902984792)
- Zander, S. (2016). *Lehrerfortbildung zu Basismodellen und Zusammenhänge zum Fachwissen*. Berlin: Logos.

SUMMARY

Taraban Yurii. The Scientific Legacy of the Swiss Educator Fritz Oser: On the 5th Anniversary of Commemoration.

The article examines the scientific legacy of the Swiss educational theorist and school practitioner Fritz Oser. His influence on the modern understanding of teacher professionalism, moral education, and the pedagogical significance of human fallibility

is noted. The main stages of Fritz Oser's intellectual biography are outlined. It is emphasized how his long-term projects at the University of Fribourg (Switzerland) formed an interdisciplinary approach that integrated developmental psychology, philosophy, theology, and pedagogical science. The article focuses on the analysis of Fritz Oser's concept of «professional morality» which he understood as adherence to strict norms and the ability to make reflective judgments, responsible actions and pedagogically sound decisions.

The study also examines Fritz Oser's theory of error competence, arguing that he reinterpreted errors as a constructive educational resource rather than a sign of deficiencies. His empirical and conceptual work has demonstrated that working with errors promotes cognitive flexibility, strengthens self-regulation and deepens professional knowledge. The article examines this idea in the context of broader discussions in contemporary European pedagogy, showing how Fritz Oser's model has influenced research on teacher development and guided practical innovations in teacher education programs.

The article examines the epistemic and pedagogical value of learning from errors. The article presents Fritz Oser as a scholar who fundamentally reoriented pedagogical thought towards a more humanistic understanding of learning, professional responsibility, and the dynamics of teacher education development. His ideas continue to shape comparative pedagogy, especially in areas related to professional ethics, moral development and the development of reflective competence in teachers. Familiarity with the scientific heritage of Fritz Oser allows us to assert that the scientist made a significant contribution to the development of modern pedagogical science in particular in the direction of learning theory, moral and religious education. His scientific achievements encompass multifaceted research, methodological developments and practical aspects of teaching, which are still actively used in school, university and vocational education.

Key words: *Fritz Oser, moral education, teacher professionalism, pedagogical psychology, error competence, reflective practice, educational theory, professional ethics, learning processes, interdisciplinary pedagogy.*