

В.В. СТЕЛЬНИК
(Волгоград)

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ГЕРМАНИИ

Рассматриваются становление и развитие дидактических моделей в рамках педагогических исследований в Германии.

Ключевые слова: *дидактика, теория содержания образования, дидактическая модель, процесс обучения, процесс приобретения знаний.*

В сегодняшних научных дискуссиях все чаще встречается понимание дидактики в широком смысле – как науки об обучении и приобретении знаний. Более узкое понятие дидактики заключается в трактовке ее как своего рода «науки об уроке». Частично можно еще сузить это понятие, в этом случае о дидактике можно говорить как о теории содержания образования или теории учебных планов. Важно то, что дидактика включает оба аспекта – обучение и приобретение знаний. Внутри такого понимания дидактики имеются различные позиции, которые частично представляются в форме моделей. Под дидактической моделью мы понимаем воспитательно-научную теоретическую систему, которая анализирует и моделирует дидактические действия в школе и внешкольную деятельность на общем уровне, т. е. помогает планированию. В то же время она теоретически обширно (но концентрируясь на определенных перспективах) объясняет гипотезы, возможности и границы обучения приобретения знаний [1, S. 234].

Современная педагогика Германии характеризуется наличием множества дидактических моделей, которые развиваются в рамках определенных педагогических течений. Так, возникшие в 1960-х гг. педагогические течения находились в пределах наиболее общих тенденций развития двух форм мировоззренческих ориентаций и идеологий – технократизма и антропологизма. Суть первой тенденции сводилась к требованиям «реалистического поворота» к жизни в соответствии с социальными проблемами, задачами научно-технической революции, внедрением новейших научных и технических средств и методов исследования. В 1950-е гг. на передний план в педагогике вышли теоретические воззрения

гуманизма и экзистенциализма. Эти направления выделяли личностные аспекты человеческих возможностей, необходимость их развития с целью уберечь личность от угрозы коллективизма, «массовости», от идеологии, государства, якобы убивающих в человеке все индивидуальное и гуманное. В эти годы дидактическое мышление определяла гуманитарная педагогика и опирающаяся на нее теория обучения. Представителем последней были известные немецкие теоретики В. Клафки и Р. Венигер, признававшие за дидактикой как теорией целей и содержания образования ее автономность, специфическое положение и влияние на развитие внутренних потенциалов учащихся, на воспитание в духе противопоставления личности обществу, сведения к минимуму всех форм совместной деятельности в учебном процессе без его предварительного планирования [2; 3]. Оба теоретика были представителями так называемой Геттингенской школы, отстаивавшей суждение о примате дидактики в решении целей образования человека, т.е. о возложении на нее «педагогической ответственности» за учащихся, что отодвигало на второй план содержание и методы науки. А это означало, что ученые, привлекаемые к разработке школьных программ и отбору учебного материала, должны были исполнять не «конституционную», а лишь «регулирующую» функцию. Отсюда последовало признание за дидактикой ее самостоятельности [4, S. 318].

Оппонентом данной точки зрения выступала западноберлинская школа в лице П. Хайманна и В. Шульца, которая выдвигала в качестве основного тезиса необходимость связи дидактики с наукой при отборе содержания общего образования. Предметом дидактики в век науки становится оптимизация учения, а ее задачей – не только отбор учебного материала, но и его интерпретация с целью развития способностей у учащихся. Именно поэтому дидакты должны разделить ответственность с учеными из других областей знания в определении содержания образования, отборе учебного материала, а следовательно, в вопросах воспитания (формирования) личности учащегося [5].

Антропологизаторская тенденция в педагогике, имевшая давние традиции, трактовала социальную сущность человека и всех воздействовавших на него факторов в отрыве от материальных условий. Она усилилась в связи с

размежеванием технократизма с гуманизмом, вызванным обострением в этот период идеологической борьбы, введением технологических инноваций. «Антропологический поворот» стимулировал стремление определенных ученых найти новое обоснование концепции мира, человека, его духовных ценностей.

Социально-критическое течение оформилось к концу 1970-х гг., времени брожения умов, выступлений на Западе молодежи с протестом против буржуазных ценностей. Лейтмотивом критических настроений были призывы к эмансипации личности, ее самореализации, аргументация против авторитарных традиций, в том числе в системе образования. В социально-критическом течении, претендовавшем на духовное обновление общества, обозначились два родственных направления: общественно-педагогическое, где на передний план в формировании человека выступал фактор «индивидуального счастья», «воспитания активного гражданина и демократизации общества», и антиавторитарное, в котором основной упор был сделан на ниспровержение авторитетов, ослабление влияния общества на школу, отстаивание принципов свободного саморазвития личности [6].

В русле технократической идеологии и как результат критики традиционной теории обучения, или нормативной дидактики, которую символизировал так называемый дидактический треугольник «учитель – ученик – предмет», возникли различные модели дидактики.

1. Теория управления процессами школьного обучения (кибернетическая дидактика, информационно-теоретическая, коммуникативная дидактика – в разных классификациях свои названия) обращена к задаче оптимизации учебного процесса с помощью технических средств, программированного обучения и управления поведением учащегося. Эта теория в своем развитии пошла по двум направлениям: а) кибернетическое моделирование обучения на основе теории абстрактных автоматов и теории игр; б) ориентация на изучение психологии, психоструктуры обучаемого, прежде всего его памяти. Здесь же нашли свое место информационно-теоретическая дидактика, которая опирается на точку зрения управляемости процесса воспитания, а также так называемая коммуникативная теория. Разработчики последней – К. Молленхауэр, И. Бок, К. Шаллер – оперируют набором определенных средств и методов педагогического воздействия, или техникой взаимного убеждения, овладение которой является предпосыл-

кой развития «уверенности в себе, самоконтроля, способности и готовности к принятию решений, а также тех моральных, социальных и политических установок и способов поведения, которые признаны в обществе» [5, S. 100]. Среди этих средств – поощрение, порицание, напоминание, предупреждение, угроза, просьба, разговор, беседа, выступление, высказывание, проповедь, обращение и т.д. Это, по идее авторов, единственный рычаг воспитательного воздействия, в частности, на сознание и поведение учащегося. Овладение коммуникативной техникой представляется основой для процесса эмансипации личности как конечной цели воспитания.

2. Дидактика как теория учения и обучения (структурно-аналитическая дидактика в классификации Н.Д. Никандрова, обучающая – в классификации Ф. Крона; учебно-теоретическая дидактика у В. Шульца) на передний план выдвигает сам процесс обучения и его эффективность, а ее целью является адаптация учащихся в общественной системе. Перенос центра тяжести на обучение, т.е. на сам процесс и метод, а не на образование или его содержание, интерпретируется как выражение несогласия или отказ от идеологии в педагогике. Теоретические разработки здесь опираются на изучение реальных фактов обучения и учения. Основным методом исследования является эмпирический, т.е. сбор и обработка информации с ориентацией на достижение результативности обучения, сведение основных факторов обучения и учения в структуру (систему), доведение ее до уровня модели. Однако дидакты-аналитики ограничились процедурой планирования учебного процесса и его анализа вне его связи с конкретным учебным материалом. Их модель обучения, требовавшая дальнейшей конкретизации, была лишь частично использована кибернетической дидактикой, которая формализовала одну из содержательных моделей П. Хайманна – представителя направления берлинской школы [7, S. 410].

3. Образовательно-теоретическая дидактика (термин, используемый применительно к исследованиям В. Клапки) не обращается к эксперименту, а ограничивается теоретическими, абстрактными рассуждениями по поводу проблем обучения. В. Клапки утверждает: «Дидактика – это теория задач, содержания и категорий образования» [3, S. 50].

Являясь представителем образовательно-теоретической, а также критическо-конструктивной дидактики, В. Клапки понимает содер-

жание образования как соединение объективного, т.е. объективной реальности, представленной в содержании культуры (общие принципы, законы, правила, основные проблемы, основы отношений между субъектами и объектами), и субъективного. Именно второму – индивидуальному опыту, познанию, способностям, которые предопределяют ориентацию личности на будущее, – придается особое значение и ценность в обучении [8, S. 59 – 61]. Образовательное значение каждого из учебных предметов ученые предлагают оценивать с позиций пяти дидактических смысловых принципов: этического, эстетического, теоретического, прагматического, религиозного (воспитывают ли они учащегося нравственно, способствуют ли пониманию красоты, учат ли методу познания, полезны ли практически, формируют ли религиозно).

Единственной задачей образовательно-теоретической дидактики считалась разработка теории содержания образования, исключая проблему методов и организационных форм обучения как объект исследования частных методик. Общими методами в более ранних работах В. Клафки по теории дидактики были признаны такие познавательные категории, как созерцание, понимание, саморефлексия, а не эксперимент, на который опираются представители других теорий обучения и естественнонаучных областей знаний [9].

Основной заслугой образовательно-теоретического направления в дидактике является преимущественно научная постановка таких серьезных дидактических проблем, как содержание образования, соотношение теории и практики, различные уровни дидактического анализа, теоретическое определение роли и места методики в теории обучения.

4. Дидактика как теория куррикулума (содержания образования), или куррикулярная дидактика (теория учебных программ), заслуживает подробного рассмотрения потому, что она более других ориентирована на практику. Она касается разработки основных научно-практических проблем обучения: содержания, форм, методов, соотношения теории и практики, взаимоотношений субъектов и объектов учебного процесса. При этом теоретические подходы опираются на экспериментальные разработки и практические рекомендации.

Своим возникновением теория куррикулума обязана мощному общественному движению за реформу образования, обновление немецкой школы, модернизацию содержания обучения. К концу 1960-х гг. в ФРГ радикаль-

ной критике подверглись традиционные учебные программы средних общеобразовательных школ, отличавшиеся пресловутым консерватизмом. Вслед за реформой образования в 1967 г. появилась работа З. Робинзона «Образовательная реформа как ревизия куррикулума», переизданного за последующие 10 лет десять раз [10].

Куррикулум вошел в немецкую педагогику в трех основных своих значениях – как 1) поле исследовательской деятельности; 2) система организации учебного процесса; 3) дидактический официальный (директивный) документ, определяющий конкретное направление учебной деятельности. Он стал символом обновления школы изнутри. Исходным положением концепции куррикулума является отношение к обучению как к субъективному процессу, призванному развивать способности, умения учащихся и помогать им последовательно, на материале каждого отдельного предмета овладевать способами поведения. Постановка такой цели требовала точной и конкретной разработки шкалы способностей и умений на основе научно обоснованной координации всех «куррикулум-элементов»: учебных целей, учебного материала, форм его подачи, методов, средств передачи информации и проверки знаний.

З. Робинзон конструирует модель иерархической пирамиды «квалификаций», которые являются общими и частными целями педагогического воздействия. Вершина пирамиды обозначена как «достижение зрелости», которое понимается как сформированные у учащегося способности к самоопределению, коммуникации с окружающими людьми и т.п. Теория куррикулума – это и планирование учения и обучения, и разработка общих и частных целей, и оптимизация процесса обучения.

Куррикулум теоретически обосновывал модернизацию содержания образования, нацеливал на эффективность процесса обучения, формирование эмансипированной личности. Однако предусмотренная в модели З. Робинзона необходимость перманентной ревизии и обновления с учетом реальной ситуации и потребностей текущего момента всех входящих в учебные программы составляющих элементов оказалась труднореализуемой задачей. Для осуществления замысла автора требовалось привлечение экспертов и специалистов из разных областей знания, которые проводили бы эмпирические исследования, прогнозировали будущие жизненные ситуации, структурировали их как исследовательский матери-

ал для совершенствования содержания образования. Сложность выполнения такой задачи привела к ревизии самой модели З. Робинзона, оказавшейся рассчитанной на короткий срок действия. Например, дидакты-предметники во главе с Г. Бланкертцем несколько видоизменили ее, продлив радиус действия с краткосрочного на среднесрочный. Новая модель получила название «дидактическая матрица» [12, S. 72, 73].

В заключение следует отметить, что ни одна из рассмотренных выше дидактических моделей, как и теория куррикулума, не нашла своего места в чистом виде в массовых государственных средних школах, поскольку урок – это сложный процесс, чтобы его можно было приспособить к одной модели. Специалисты-практики не могли довольствоваться плодами зачастую абстрактных теорий, хотя авторы дидактических моделей, продвигая научную мысль вперед, никогда не игнорировали в своих исследованиях запросов жизни.

Тем не менее многое из научных arsenалов ученых-дидактов было использовано на практике, положено в теоретические обоснования тех или иных официальных документов по совершенствованию образования и учебного процесса, нашло дальнейшее развитие применительно к конкретным потребностям школы. Современная немецкая школьная система и все составляющие учебный процесс элементы – цели, задачи, содержание, средства, методы учебы и воспитательного воздействия, контроль и оценка знаний, конечная аттестация – это результат совместного творчества многих специалистов, основывающегося на неизменном уважении к национальным традициям в образовании.

Литература

1. Gudjons H. Pädagogisches Grundwissen. Bad Neilbrunn: Klinkhardt, 1996.
2. Klafki W. Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, 1967.
3. Klafki W. Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik // Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim-Basel. 1976. № 1.
4. Klafki W. Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Belz-Weinheim, 1964.
5. Klafki W. Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemässes Konzept allgemeiner Bildung // Zeitschrift für Pädagogik. 1986. № 4.

6. Sussmuth R. Anpassung und Emansipation – kritische Überlegungen zum Emansipatiostypus des jugentlichen Protests // Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Munster, 1970. № 3.

7. Heimann P. Didaktik als Theorie der Lehre // Die deutsche Schule. 1962. № 9.

8. Keck R., Sandfuchs U. (Hrsg.) Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn, 1994.

9. Roht H. Revolution der Schule? Lern-prozesse ändern. Hannover, 1969.

10. Robinsohn S. Bildungsreform als Revision der Curriculum. Neuwied, Leuchterhand, 1975.

11. Helmwart H. Taschenbuch der Pädagogik. Balmannsvveiler, 1986.

12. Wiater W. Curriculum-Curriculumentwicklung // Grundwissen der Pädagogik. München, 1996.

Basic areas of research in the modern didactics of Germany

There is considered the establishment and development of didactic models in pedagogic research in Germany.

Key words: *didactics, theory of educational content, didactic model, process of education, process of knowledge acquisition.*

Е.А. ГЛЕБОВА
(Волгоград)

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЗАПАДНОЙ МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ

Выявлены тенденции развития современной молодежной субкультуры в западном обществе в эпоху глобализации. Проанализирована субкультурная концепция Бирмингемского центра, рассмотрено влияние СМИ и Интернета на развитие молодежной субкультуры.

Ключевые слова: *субкультура, молодежная субкультура, современная молодежь, западное общество, развитие, тенденции.*

Социальные, политические и экономические изменения современного западного общества приводят к необходимости переосмысления его базовых концептов. В этой связи особую актуальность приобретают исследования молодежной культуры, поскольку молодые люди, с одной стороны, стимулируют по-