

# МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СИСТЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ В ЗЕРКАЛЕ НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА НА РУБЕЖЕ ВЕКОВ

*Писарева Людмила Ивановна,*

*кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» Центра педагогической компаративистики, Москва, e-mail: pisareva-l@list.ru*

РАБОТА ПОСВЯЩЕНА АНАЛИЗУ ДЕМОКРАТИЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ НЕМЕЦКОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 60–80-Х ГОДОВ XX ВЕКА, ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ, БОРЬБЫ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИДЕЙ В ОБЛАСТИ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, ИТОГОВ РЕФОРМ, ПРЕДСТАВЛЕННЫХ В РЕТРО-ПРОГНОСТИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ.

• демократизация • научные дискуссии • реформы • структура школьной системы • общее образование • теоретическая составляющая • содержание общего образования • педагогические концепции • прогнозирование • мировое образовательное пространство

Поводом взяться за аналитический обзор в ретро-прогностическом контексте стала монография «Образование для 2000 года. Баланс реформ, будущее школы» коллектива авторов известных немецких учёных в области исследования школьной педагогики, профессоров К. Клемма, Г.Г. Рольфа, К.Ю. Тильманна<sup>1</sup>, выполненная в творческом сотрудничестве со специалистами аналогичной сферы деятельности, членами Научного Совета Max-Traeger-Stiftung [1].

Основное содержание этого исследования посвящено подведению баланса реформ немецкого образования 60–80-х годов XX века в рамках главных направлений — демократизации и модернизации школьной системы в целях достижения главных целей: упразднения неравенства в образовании, усиления научного компонента в содержании общего образования путём ре-

Авторы монографии, делая прогнозы, основное внимание уделили дальнейшему развитию школы и её структуре, предвещая постоянный рост спроса населения и потребности общества в более качественном образовании и его влиянии на организацию жизни, труда, досуга; осознание всевозрастающей значимости непрерывного образования: формирование нового взгляда на содержание общего образования и воспитания и др.

Замысел этого исследования определил основную задачу данной статьи: дать оценку итогам реформ XX века немецкой школы в ретроспективе с позиций сегодняшнего дня; использовать метод исторического и сравнительно-педагогического анализа в теоретических и эмпирических исследованиях различных авторов по аналогичной тематике для верификации выдвинутых положений; вскрыть основные причины проблем общего образования и способы их решения в Федеративной республике Германии в канун XXI века; определить уровень теоретической составляющей (педагогических идей, концепций, теоретических

визии учебных программ, гуманизации педагогической среды, изменения школьной структуры и др. [1].

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы по проекту № 27. 8089. 2018/БЧ.

конструкций) проектов реформ, их потенциала, возможностей практической реализации и прогнозы на будущее.

Этот авторский замысел, как представляется, вписывается в определение, данное учёным, исследователем концепции генезиса научной теории и системы универсальной культуры В.С. Стёпиным в отношении научной картины мира как *устоявшейся системы взглядов об общих свойствах и закономерностях объективного мира и прежде всего той его части, которая вовлечена в процесс практического преобразования и представлена господствующими научными теориями и точками зрения* [2].

Что касается немецкого школьного образования как объекта настоящего исследования, то следует констатировать факт доминирующего внимания к демократизации как к социально-политической и педагогической категории, особо значимой в истории развития ФРГ вообще и при подведении итогов реформы немецкого образования 60–70-х годов XX века в частности, которая прокладывала свой путь со значительно большими трудностями по сравнению со странами Европы из-за бремени национального исторического наследия.

В отличие, например, от Англии и Франции, Германия на 100 лет позже создавала своё государство, пережила национальную катастрофу XX века и начала приобщаться к демократии в системе образования спустя 20 лет после создания ФРГ (1949 г.), реконструируя её по европейскому образцу, но с очевидным национальным социально-политическим и педагогическим колоритом в условиях противостояния с «ближайшим» идейным противником в лице ГДР и холодной войны в Европе.

ФРГ начинала свой путь к демократизации образования при сохранении многотипной и многоуровневой структуры немецкого школьного образования образца XIX века, то есть его просвещенческих идей, которые, трансформируясь, привели к разделению образования на «академическое» и «народное» в духе социально-классового характера всей школьной системы с соответствующей тому времени теорией наследственной предопределённости разви-

тия и обусловленности социального происхождения ребёнка. Данная педагогическая концепция нашла своё отражение в структуре школьной системы, в состав которой вошли:

- единые для всех детей с 6 лет начальные школы с 4-летним сроком обучения и с распределением её выпускников по показателю уровня способностей по разным типам школ;
- неполные средние школы — главная (народная) и реальная, прагматически ориентированные, с 9- или 10-летним сроком обучения;
- полная средняя школа, гимназия, с 12-летним сроком элитарного образования с правом прямого поступления её выпускников в вузы страны [3].

К началу реформирования немецкого образования в 60-е годы, устранившего его очевидные недемократичные признаки, учащиеся распределялись по школам в соотношении: 75% в главных (народных) тупиковых, 8,3% — в реальных и 15,1% в гимназиях. На посещающих гимназии приходилось 6%, на абитуриентов — 5%, на студентов — 4% учащихся из непривилегированных слоёв населения [4].

Подобная статистика и ряд других показателей «неблагополучия», нашедших отражение в опубликованных в 1964 и в 1965 году монографиях «Катастрофа немецкого образования» Г. Пихта и «Дети рабочих в германских университетах» Р. Дарендорфа, обнажили наиболее негативные стороны школьной системы, вызвали волну недовольства общества, способствовали ускорению перехода к демократическим преобразованиям немецкой школы [4, 5].

Радикальная немецкая школьная реформа, стартовавшая в 1970 году с появления важнейшего документа — «Доклад Федерального правительства по образовательной политике», предусматривала принципиальные изменения в различных сегментах образовательной системы Германии. Реализация его положений внесла не только существенные перемены в восприятие будущего развития системы образования, но и подготовила образовательное пространство для последующих преобразований вплоть до XXI века [6].

В документе были сформулированы главные требования к образованию с целью их реализации в расчёте на далёкую перспективу, а именно:

- цели обучения должны соответствовать потребностям общественного развития, их социальной значимости, опираться на общепризнанные представления о человеческих ценностях, включая соблюдение равенства прав и возможностей гражданина, уважение к его человеческому достоинству, выполнение им общественного долга и право на рациональную критику;
- необходимо расширение теоретической базы общего образования в различных типах школ, входящих в систему среднего образования, независимо от их целевого назначения;
- необходим строгий учёт при соблюдении пропорций между теорией и практикой в учебно-воспитательном процессе;
- органической частью учебных программ следует считать определение критериев контроля за достижения результатов [6].

Эти смелые, почти революционные задачи были обозначены с перспективой на десятилетия не только из-за социально-экономических и финансовых трудностей их выполнения, но из-за традиционного немецкого консерватизма в образовании и из-за существенных разногласий между различными категориями лиц, представляющих политические, научные, педагогические, общественные организации и структуры современного немецкого общества. Однако большинство из них признавало основными критериями демократизации образования: доступность образования — вплоть до высшего — для всех и независимо от социального происхождения и материального положения; обеспечение преемственности между различными звеньями образования; осуществление принципа непрерывного образования; индивидуальное развитие каждого при гуманистической и социализирующей функции средней школы; строго конкурсный характер обучения; прогрессивный пересмотр содержания образования. Ценностные установки в немецкой системе образования традиционно были направлены на государственные интересы, т.е. категории, ориентированные на формирование порядка, дисциплины, хорошо подготовленных специалистов по стро-

го иерархическому принципу для рынка труда в противовес либерально-демократическим с их акцентом на свободу, индивидуализацию, самореализацию.

Преобразование немецкой школы и его теоретическое обоснование — это настоящая арена борьбы политических, научных и общественных сил во главе с двумя конкурирующими и сменяющимися друг друга у руля управления в бундестаге партийными коалициями ХСС/ХДС и СДПГ/СвДП. Различия во взглядах между консерваторами и социал-демократами были по всем основополагающим вопросам образовательной политики, общего образования, его целей, содержания и средств обучения, перспектив развития.

Сторонники либерализации реформы социал-демократы партийной коалиции СДПГ/СвДП, правление которых пришлось на годы (1970–1983) наибольших преобразований, проводили их под девизом «больше демократии», «образование — гражданское право», «восхождение по служебной лестнице благодаря образованию». В результате их образовательной политики были расширены юридические права, упрощены условия перехода в школы повышенного типа, увеличившие реальные шансы в системе образования учащейся молодёжи из «простых слоёв населения».

С 1970 года изменилась структура школьной системы, куда вошли:

- единые для всех детей с 6 лет начальные школы с 4-летним сроком обучения с распределением её выпускников по показателю способностей по двум ступеням среднего образования;
- I ступень среднего образования, объединившая различные по уровню подготовки и перспективам дальнейшего образования неполные средние школы — главные (народные), реальные и гимназии с 9- или 10-летним сроком обучения;
- II ступень среднего образования, полные средние школы, гимназии или их старшая ступень (XI–XIII классы), соответствующие по элитарной подготовке к обучению в высших школах.

Изменились показатели и их динамика при распределении учащихся по различным

типам и ступеням средних школ: в 1960-е годы соотношение выглядело по схеме: 75% в главных, 8,3% — в реальных, 15,1% — в гимназиях; в 1980-е годы — соответственно 36,7%; 27,0%; 27,2%; в 90-е годы — 22,8%, 26,3%, 29,1% учащихся [7, с. 75; 8].

С приходом к власти в 1983 году партийной коалиции ХСС/ХДС произошла переоценка ценностей реформаторской деятельности социал-демократов: возврат к старым традициям при укреплении прежней школьной структуры с тремя типами средних школ; признание способностей и высокого уровня успеваемости основным критерием оценки учебной деятельности; признание принципа отбора (селекции) в сфере образования; предоставление наибольших преимуществ изначально способным; отстаивание «права на развитие способностей элиты», равно как и «права на глупость» по принципу «каждому своё».

Поводом к критике оппонентов стало: определённое снижение уровня общеобразовательной подготовки учащихся, вызванное увеличением их числа в школах повышенного типа и соответствующее снижение требований учителей из-за трудностей усвоения ими учебного материала, рост числа абитуриентов и студентов вузов из нетрадиционного для них контингента за счёт сокращения обучающихся в системе профобразования, что нарушило традиционное «равновесие сил» в образовании и в производственной сфере и заставило власти срочно принимать меры по ужесточению условий обучения в системе образования.

При последующих преобразованиях последних десятилетий, направленных на оптимизацию системы среднего образования и повышение качества обучения, неприкосновенными оставалась структура школьной системы с тремя неравноценными типами средних школ и её основной принцип как «священная корова» — отбор по способностям с самого раннего в Европе возраста детей, то есть 6-летних выпускников дошкольных учебных заведений, включённых с 1970 года в школьную структуру, при их поступлении в 1 класс начальной школы.

Эти два компонента выполняют роль механизма фильтрации, работающего в пользу поиска и обнаружения наиболее способных

от природы детей в интересах как формирования интеллектуальной элиты, так и потенциально успешного в образовании контингента учащихся, будущих студентов среднего и высшего звена системы общего и профессионального образования.

Эта модель поиска талантов отличается от скандинавских стран, где отбор по способностям запрещён законом и «равенство шансов» в образовании понимается как «равенство его результатов». В ФРГ отбор сопровождается второгодничеством на всех ступенях обучения, включая дошкольный детский сад, и чем престижнее школа, тем его показатель выше. Исследуя причины явления второгодничества, немецкий педагог и психолог К. Барт, автор монографии «Раннее обнаружение отстающих в учёбе дошкольников и младших школьников», утверждает, что «способность ребёнка к обучению в школе должна рассматриваться как результат самого обучения, а начальной школе нужно изменить свои педагогические концепции и организационные структуры, признав своей обязанностью создание условий для развития этих способностей» [9, с. 19].

Забегая немного вперёд, заметим, что авторы монографии «Образование на 2000 г.», реально оценивая положение дел, и не предполагали изменения структуры школьной системы [1]. Значительно более пессимистична оценка международных экспертов по сравнительным исследованиям успеваемости школьников PISA в 2015 году, вынесших своё заключение: «Едва ли в какой-либо другой высокоиндустриальной стране, кроме Германии, могли быть настолько влиятельными социально-экономические факторы на школьные достижения и шансы в образовании» [10].

Каково же теоретическое обоснование реформы образования, научный потенциал, разработанность педагогических концепций в целях конструирования образовательной реальности?

Подготовка реформы и её продвижение активизировала научную мысль, сопровождалась дискуссиями по различным теоретическим суждениям, идеям, теориям. Правоммерно здесь провести историческую параллель и аналогию с Германией XIX века, для которой мощным стимулом развития науки

послужила реформа университетского образования, проводимая под руководством А. и В. Гумбольдтов.

По мнению автора исследования «Философия науки» В.С. Стёпина, наука, как упорядоченная система взглядов, немислима без нормативной составляющей с её идеалами и нормами научной деятельности как совокупности определённых концептуальных методологических и ценностных установок, которые обеспечивают организацию и регуляцию процесса научного исследования в направлении поиска оптимальных путей и форм для достижения научных результатов [2].

Что касается педагогической науки в Германии, то она представляет собой многообразие теоретических направлений, идей и течений, сложившихся преимущественно в рамках различных философских школ. При этом выбор проблематики педагогических исследований — свидетельство эволюции научных взглядов, подходов, концепций, происходивший на фоне смены социально-экономических, политических, научных, культурных и педагогических парадигм в течение нескольких последних десятилетий.

В середине XX века своё развитие в немецкой педагогике получили два мировоззренческих направления: технократизм и антропологизм. Первое выражалось в требовании поворота образования и школы к социальному и трудовому миру, к усилению научного характера учебного материала и развития интеллекта школьника, с отношением к нему как объекту, доступному управлению и обращённому лицом к миру реальности. Второе направление отстаивало идеи гуманизма, всестороннего развития индивида и определения путей, обеспечивающих свободу личности от идеологии, государства, сдерживающих якобы в человеке всё индивидуальное и гуманное.

Основное внимание в дискуссиях вокруг реформы было уделено содержанию общего образования, развитию дидактической мысли, представителями которой были приверженцы «гуманитарной педагогики» и «экзистенциалистской педагогики», признававшие за педагогикой как теорией целей и содержания обучения её автономность, идею образования (воспитания) в духе противо-

поставления личности обществу, индивидуализации личности и самого учебного процесса с отрицанием необходимости его планирования.

Известный немецкий теоретик В. Клапки, создатель так называемой «образовательно-теоретической дидактики» в 1960-е и «критическо-конструктивной дидактики» в 1980-е годы, писал: «Нам нужна концепция общего образования, ориентирующая на дальнейшее развитие, нужна реформа нашей системы образования от детских садов до образования взрослых. Но эта концепция не должна иметь традиционно консервативное обоснование, а опираться на новый политический и педагогический проект, предусматривающий потребности, проблемы, опасности и возможности нашего настоящего и будущего» [11, с. 59–61].

Содержание образования рассматривалось учёным как соединение объективного и субъективного, то есть соединение объективной реальности, представленной в «содержании культуры» (общие принципы, законы, правила, основные проблемы, основы отношений между субъектами и объектами) и субъективного. Именно субъективному, то есть фактору индивидуального опыта, категории познания, способностей, предопределяющих перспективы развития личности на будущее как ценности, он придавал особое значение [11].

Одной из актуальных дискуссионных тем, касающейся проблемы содержания общего образования в рамках так называемых дидактики конфликта и дидактики партнёрства периода идеологической, политической конфронтации и обострения холодной войны, была тема политического (гражданского) образования как компонента политической культуры личности, т.е. поиска ответа на вопрос: «быть ли школе политически нейтральным или политически компетентным социальным институтом?». В отличие от сторонников политической изоляции школы, характерной для 60–70-х годов XX века, в 80-е годы всё больше голосов было за открытую политизацию общего образования, в пользу которой одним из аргументов выдвигался тезис: «традиция "аполитичного" образования облегчила Гитлеру возможность привести немцев к западне иррационализма» [12, с. 121].

Значительная часть участников дискуссий под политизацией общего образования, в том числе политической культурой, понимала его демократизацию. В частности, В. Клафки утверждал: «Общее образование должно как раз сегодня вопреки новым аполитичным устремлениям пониматься как политическое образование, нацеленное на активное участие в процессе демократизации». Учёный считал, что общее образование — это прежде всего право каждого самому определяться в социальной жизни, т.к. оно (право) открывает перспективы для универсального исторического процесса гуманизации общества, воспитывающего человека в духе мира [12].

Различные образовательные программы консерваторов и социал-демократов находят своё отражение в столкновении позиций сторонников дидактики конфликта и дидактики партнёрства в 60–70-е годы, о которых пишет немецкий учёный В. Беттхер, проанализировавший большое число действующих учебных программ: «После создания ФРГ доминировала идеология партнёрства, с 1965 г. в учебном процессе начинается пропагандироваться идея конфронтации, ориентация на конфликт, которая после 1976 г. резко поворачивает назад, и всё это не остаётся незамеченным в органах управления земель. Учебные программы подвергаются ревизии, но большинство из них пытаются отразить обе основные позиции» [14].

Происходившие в 60–90-е годы изменения в образовательной политике находили своё отражение в формулировках основных целей образования, начиная от «воспитания в духе демократии, патриотизма, мира между народами», переходя к «воспитанию в ценностных категориях демократического и социально-правового государства», а затем от «эмансипированной личности» к «социально активной личности с правом на самоопределение и соучастие в жизни», а потом к «самостоятельной и ответственной личности» и, наконец, к «воспитанию рационального человека, способного принимать самостоятельные решения и брать на себя ответственность» [3].

В ходе теоретических дискуссий по вопросам влияния дидактики на модернизацию учебных программ в центре внимания ока-

залась опубликованная в 1967 году монография, претерпевшая за короткий срок несколько изданий: «Реформа образования как ревизия куррикулума» немецкого учёного З.Б. Робинзона, в которой была представлена модель, или дидактическая концепция учебных программ как основа школьной реформы [15].

В научный оборот вводится английский термин «куррикулум», вытесняя эквивалентный ему немецкий — «учебная программа», документ по определению целей и содержания обучения в их традиционном понимании. Новый термин понимается как комплексное соединение всех элементов школьного обучения: целей, содержания, организационных форм, методов, контроля (оценки эффективности учебного процесса).

Дидактическая концепция, разработанная автором монографии, становится объектом широких обсуждений по всем проблемам общего образования, и сводятся к признанию большинством участников *основными* следующие постулаты:

- обучение должно отвечать потребностям общественного развития как критерия определения его целей, соответствующих «общепризнанным представлениям о ценностях», несмотря на *отсутствие теорий, удовлетворяющих интересы всех слоёв общества;*
- критериями определения целей образования называются такие ценности, как «человеческое достоинство», «равенство прав и возможностей», «свобода», «право на участие и принятие решений в соответствующих областях», «право на реформу путём рациональной критики», «долг во имя всеобщего благополучия»;
- цели обучения трёх уровней (глобальные, общие, конкретные) должны быть чётко сформулированы и социально значимы;
- обновление содержания обучения для всех типов школ и в соответствии с их целевым назначением должно проводиться в направлении *углубления основ научных знаний;*
- при разработке учебных программ необходимо учитывать соотношение теории

и практики с целью «устранения драматической дистанции между практикой и нацеленными на будущее теориями».

Многие официальные документы, в основу которых были положены педагогические концепции, касающиеся модернизации содержания образования, подвергались критике. Например, немецкий учёный Н. Дедеринг, один из исследователей проблемы содержания образования, автор монографии «Развитие куррикулума» (1976) пишет: «Теоретико-практическая проблема исследования куррикулума до сих пор в научном плане решена неудовлетворительно. Действующие учебные программы и директивные документы имеют недостатки как в конструктивном, так и в содержательном плане, а именно: они ориентируют на культурные традиции прошлого, то есть периода 1950–60-х годов, на учебные программы давно устаревшие, с неопределёнными целями, различно интерпретируемые, противоречивые и спорные, но продолжающие действовать во многих школах» [16, с. 11–12].

Своего рода обобщающую оценку большинству дидактических концепций периода 60–80-х годов даёт немецкий учёный, автор монографии «История педагогики от эпохи просвещения до наших дней» Г. Бланкерц: «Однозначные критерии по отношению к содержанию образования сегодня неприемлемы, так как подобная однозначность исходит из рассмотрения общего образования эмпирически в условиях и в зависимости от стабильного политического и общественного строя, мировоззрения, отношения к культурным традиционным связям и относительно ограниченных научных перспектив. Эти предпосылки для нас не подходят» [17, с. 67].

Суждение Г. Бланкерца в полной мере распространяется не только на содержание образования, но и на будущее развитие немецкой школы «в условиях нестабильного политического строя» [17, с. 67].

Если исходить из определения понятия *теория* как «системы научных принципов, идей, обобщающих практический опыт и отражающих закономерности природы, общества, мышления» и определения понятия *концепция* как «системы или сово-

купности взглядов, а также разного понимания явлений действительности», то в современных условиях ускоренного социально-экономического развития и смены научных парадигм большинство теоретических идей, взглядов, суждений находят своё место в педагогических концепциях [18, с. 769, 305]. Речь идёт об исследованиях, имеющих в основном эмпирический характер, в которых теоретическую составляющую представляют инструментальные методологические и методические концепции, то есть педагогические концепции. Они объективно «обречены» на непродолжительный срок действия вообще, а при «недалёковидном» прогнозе автора — тем более.

Как пишет В.С. Стёпин, ядро научного мира составляют эмпирически точные и рационально взвешенные концепции, которые выполняют большую эвристическую роль, но сами подвержены старению и со временем сменяются новыми концептуальными обобщениями по мере развития практики и приращения научных знаний [2].

Примером подобных педагогических концепций может служить уже упомянутое выше исследование К. Барта «Раннее обнаружение отстающих в учёбе дошкольников и младших школьников», который считает, что целый ряд попыток научного обоснования выбора «правильного» возраста поступления в школу с целью успешного обучения детей не был достаточно теоретически обоснованным и потому «не долгоиграющим» [9].

Продолжительное время немецкие педагоги и психологи считали, что критерием определения «точного» возраста начала обучения в школе является достижение уровня умственного развития детей к 5–6 годам как проявление их природных способностей (готовности) к обучению, исключающее сам факт неуспеваемости. Не оправдавший ожиданий теоретический посыл был вытеснен другой теоретической аргументацией: уровень развития и готовности к обучению зависит и «измеряется» объёмом тех знаний и представлений, которые ребёнок смог или успел приобрести перед поступлением в школу. Исследовательская мысль была направлена на изучение «круга представлений» детей об окружающей

действительности и на определение тех требований, которые предъявлялись им как будущим первоклассникам. Последующие теоретические разработки, а также практика школьного обучения показали, что нет непосредственной связи между объёмом (запасом) знаний (круга представлений) и общим уровнем умственного развития, по которому можно было бы судить о готовности (способности) детей к учёбе в школе. Основным критерием была признана степень развития познавательного интереса к окружающей действительности и познавательных способностей ребёнка [9].

Ещё один пример, касающийся судьбы дидактической концепции С.Б. Робинсона. Разработанная на её основе модель учебных программ, как символ обновления школы изнутри широко внедрённая в различные типы немецких школ, предусматривала перманентную ревизию и рационализацию учебного процесса, обновления его с учётом реальной ситуации и потребностей текущего момента всех входящих в учебные программы компонентов. Это требовало привлечения экспертов и специалистов из различных областей знаний, которые проводили бы эмпирические исследования, прогнозировали будущие жизненные ситуации, структурировали их для совершенствования содержания образования. Сложность выполнения такой задачи привела к пересмотру, доработке, корректировке отдельных её элементов, получивших названия «дидактической матрицы», «открытых» или «рамочных куррикулумов», то есть к ревизии самой модели [15].

Авторы монографии «Образование для 2000 года: баланс реформ, будущее школы» не смогли предусмотреть, что спустя пять лет после её публикации, в 1990 году, произойдёт судьбоносное историческое событие — воссоединение после 40-летнего идеологического противостояния двух немецких государств на одной исторической родине, ГДР и ФРГ. События, потребовавшего не только серьёзной трансформации системы образования, но и «переформатирования» экономической, социальной и культурной политики и самосознания населения ФРГ, ведущего европейского государства.

Не могли авторы исследования в 1985 году предвидеть (прогнозировать) полученные немецкими школьниками в 2000 году результаты международного сравнительного исследования успеваемости PISA: 22 место из 33 возможных, наибольшая из всех стран-участниц дистанция между пятью процентами самых «сильных» и пятью процентами самых «слабых» учащихся и зависимость уровня их успеваемости от социального происхождения.

Непредвиденные в силу незнания реального положения вещей в системе школьного образования итоги вошли в историю под кодовым названием «PISA-ШОК» и были восприняты немецким обществом чуть ли не национальной катастрофой [10].

На «восстановление» престижа немецкой школы потребовалась активизация усилий для выполнения программы преобразований, начало которым было положено в предшествующие годы по общеевропейским лекалам:

- подготовка к школе детей в дошкольных учреждениях более раннего возраста (с 3–4 лет) по аналогии с другими европейскими странами;
- введение в структуру средней школы дошкольного звена путём создания разных по возрасту и по уровню развития подготовительных групп и классов;
- включение детей с ограниченными физическими возможностями в единую школьную систему;
- продление срока обучения в основной школе с 4 до 6 лет;
- переход от трёхуровневой структуры системы школьного образования на двухуровневую структуру;
- внесение изменений в организацию и содержание учебно-воспитательной работы в начальной школе с целью перехода от ранней дифференциации учащихся к стимулирующему развитию;
- переход на университетское образование учителей средних школ, ещё сравнительно недавно обучавшихся в учительских институтах, педучилищах и педагогических школах [10].

Развитие немецкой школы в течение двух десятилетий XXI века происходило в другом по сравнению с 70–80-ми годами

XX века образовательном пространстве в условиях:

- признания мировым сообществом непрерывного образования важнейшим ресурсом общественного развития и инструментом социальной трансформации и новой педагогической парадигмой, фактором изменения общественного сознания и средством адаптации человека к изменяющейся среде обитания;
- освоения новых образовательных стандартов, направленных на переоценку образовательных ценностей, смену педагогической парадигмы, установления общих требований к содержанию учебной и педагогической деятельности;
- организации и расширения деятельности международных и национальных (региональных) сравнительных исследований качества образования, создания единой методики и инструментария измерения учебных достижений школьников, уровня их подготовки, кардинально изменивших традиционные представления о системе оценивания знаний школьников, о качестве их подготовки к жизни и постановке главных вопросов образования: чему и как надо учить и что должны знать выпускники школы, вступая во взрослый мир;
- трансформации традиционной системы дисциплинарно организованной науки, выхода специалистов за пределы своей предметной области «на стыке научных дисциплин» и превращения её в междисциплинарную систему с целью более глубокого проникновения в суть законов природы и общества, получения новых знаний и расширения научного мировоззрения.

Как следует из концепции В.С. Стёпина, для научной картины мира постнеклассического периода, начавшегося в конце XX века, характерной была идея синтеза научных знаний — фундаментальных, специальных и прикладных — с целью построения обобщающей картины мира на основе принципа универсального эволюционизма, а также концепции, которая базируется на определённой системе знаний, полученных в конкретных научных дисциплинах [2]. □

## Литература

1. *Klemm K., Rolff H.G., Tilmann K.J.* Bildung fur das Jahr 2000. Bilans der Reform, Zukunft der Schule. — Hamburg. — 1985. — 188 S.
2. *Стёпин В.С.* Философия науки. Общие проблемы. Глава 5. Динамика научного исследования. — М.: Гардарики. — 2006.
3. *Писарева Л.И.* Формирование системы непрерывного образования в Германии // Школьные технологии. — 2015. — № 1.
4. *Picht G.* Die deutsche Bildungskatastrophe. — Freiburg. — 1964.
5. *Darendorf R.* Arbeiterkinder an deutschen Universitaeten. — Tuebingen. — 1965.
6. *Bildungsrat.* Strukturplan Bundugsregierung; Bildungsbericht. Bonn. — 1970.
7. *Weiterbildung in Deutschland.* Qualifizierung in einer sich aenderten Welt // Bildung und Wissenschaft. — 1992. — N 1.
8. *Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland 2012.* Statistisches Bundesamt. — Weinheim. — 2012.
9. *Barth K.* Lernschwaechen frueh erkennen im Vorschul- und Grundschulalter. — Muenchen, Basel. — 1997. — 207 S.
10. *Писарева Л.И.* Международные сравнительные исследования успеваемости школьников // Педагогика. — 2017. — № 7.
11. *Klafki W.* Zur Bedeutung der klassischen Bildungstheorien fuer ein zeitgemessen Konzept allgemeiner Bildung // Zeitschrift fuer Paedagogik. — 1986. — № 4.
12. *Klafki W.* Grundlinien einer Bildungskonzeption // Was bedeutet heute paedagogischer Fortschritt. — Locum. — 1989.
13. *Писарева Л.И.* Культурологические основы развития общего образования в Германии // Педагогика. — 2015. — № 7.
14. *Boettcher W.* Werbung im Lehrplan. — Bonn, 1979.
15. *Robinson S.B.* Bildungsreform als Revision des Curriculums. — Neuwied, Leuchterhand, 1967.
16. *Dedering H.* Curriculumentwicklung. Model eines sozialwissenschaftlichen Curriculums fuer die Schule. — Saarbruecken, 1976.
17. *Blankertz H.* Zur Geschichte der Paedagogik von der Aufklaerung bis zur Gegenwart. — Welzler. — 1982.
18. *Крысин А.П.* Толковый словарь иноязычных слов. — М.: ЭКСМО, 2009.

## References

1. *Klemm K., Rolff H.G., Tilmann K.J.* Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. — Hamburg. — 1985. — 188 p.
2. *Stepin V.S.* Philosophy of science. Common problem. Chapter 5. Dynamics of scientific research. — M.: Gardariki. — 2006.
3. *Pisareva L.I.* Formation of the system of continuous education in Germany // School technologies. — 2015. — № 1.
4. *Picht G.* Die deutsche Bildungskatastrophe. — Freiburg. — 1964.
5. *Darendorf R.* Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. — Tübingen. — 1965.
6. Bildungsrat. Strukturplan Bundesregierung; Bildungsbericht. Bonn. — 1970.
7. Weiterbildung in Deutschland. Qualifizierung in einer sich ändernden Welt // Bildung und Wissenschaft. — 1992. — № 1.
8. Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland 2012. Statistisches Bundesamt. — Weinheim. — 2012.
9. *Barth K.* Lernschwächen früh erkennen im Vorschul- und Grundschulalter. — München, Basel. — 1997. — 207 S.
10. *Pisareva L.I.* International comparative study of academic performance of students // Pedagogy. — 2017. — № 7.
11. *Klafki W.* Zur Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung // Zeitschrift für Pädagogik. — 1986. — № 4.
12. *Klafki W.* Grundlinien einer Bildungskonzeption // Was bedeutet heute pädagogischer Fortschritt. — Locum. — 1989.
13. *Pisareva L.I.* Cultural foundations of General education in Germany // Pedagogy. — 2015. — № 7.
14. *Boettcher W.* Werbung im Lehrplan. — Bonn, 1979.
15. *Robinson S.B.* Bildungsreform als Revision des Curriculums. — Neuwied, Leuchterhand, 1967.
16. *Dederig H.* Curriculumentwicklung. Model eines sozialwissenschaftlichen Curriculums für die Schule. Saarbrücken, 1976.
17. *Blankertz H.* Zur Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. — Welzler. — 1982.
18. *Krysin A.P.* Explanatory dictionary of foreign words. — M.: EKSMO, 2009.