

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА В РАЗВИТИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ФРГ



**Людмила
Писарева,**
ведущий научный
сотрудник Института
теории и истории
педагогика РАО,
кандидат
педагогических
наук

Немецкие учёные, структурируя педагогическую науку, выделяют в ней теоретическую (нормативную), практическую, философско-концептуальную части. Каждая из них имеет свой объект исследования.

Теоретическая (научная) педагогика занимается «чистой» или «объективной» наукой, т.е. исследованиями явлений, процессов, методами анализа и их теоретическим обоснованием. Сюда могут быть причислены: общая педагогика, история педагогики, компаративистика, а иногда и такие области, как педагогическая теология, экономическая педагогика, педагогическая социология, педагогика взрослых и др. Практическая педагогика ориентируется в основном на оказание методической помощи учителю. Включение в структуру педагогической науки философско-концептуального аспекта обусловлено существованием этой отрасли научных знаний в прикладной философии.

Все они, без сомнения, оказывают влияние на практику и на взаимоотношения между теорией и жизнью в широком их понимании — от формирования государственной образовательной стратегии, создания новых педагогических парадигм и до разработки целей обучения, учебных программ, вплоть до конкретных методических рекомендаций школьному учителю.

О конкретной и реальной связи между педагогической наукой и школой свидетельствует широко развитая в Германии сеть научных подразделений, которые юридически, организационно и функционально служат связующим звеном между учёными и практиками. Среди них: Государственный институт педагогических исследований и планирования в области образования (Мюнхен), НИИ проблем образования (Берлин), Институт наглядных пособий для науки и учебных заведений (Грюнвальд), Институт педагогики естественных наук при университете (Кёльн), Институт по документации урока и дидактическим исследованиям при университете (Мюнхен), Институт педагогики при университете (Тюбинген) и др. Некоторые из них, созданные в 1950—1960 годы, широко известны, другие возникли не так давно в связи с появлением новых научных направлений.

Что касается социальных институтов, то такие из них, как Общество содействия педагогическим исследованиям, Союз немецких учителей, Немецкий учительский союз, Союз образования и воспитания, Профессиональный союз воспитания и науки и другие способствуют тесному сотрудничеству теоретиков и практиков, устанавливая связь между ними, налаживают взаимодействие и научно-информационное обеспечение.

Одним из основных источников научной информации, проводником новых теоретических знаний и передового опыта выступает широко разветвлённая сеть периодических изданий, способствующих повышению уровня профессионального образования практиков, а также привлекающая их к участию в совместно проводимых на страницах прессы научных дискуссиях по актуальным проблемам просвещения. Решению насущных вопросов образования и укреплению связи между наукой и практикой в ФРГ традиционно служат различного рода конференции, симпозиумы, коллоквиумы, форумы, в том числе и международные.

Связующим звеном учёных и практиков служит педагогическая социология, которую организационно и технически обеспечивает социологическая служба, располагающая необходимым инструментарием и профессиональными кадрами.



Социологические исследования опираются на данные репрезентативных опросов, анкетирования, интервью, наблюдений, в них собранный материал анализируется и информация предоставляется всем заинтересованным субъектам (власти, общественности, специалистам-профессионалам). Посредством этого коммуникативного канала определяется состояние дел в области образования или молодёжной политики, просматриваются особенности конкретного исторического отрезка времени или текущего момента. Одновременно фиксируется результативность тех или иных концепций или проектов, внедрённых в практику, выявляя слабые места и «болевы́е точки».

Социологические исследования в ФРГ — надёжный инструмент и средство получить репрезентативный фактический материал и установить с респондентами обратную связь. Среди трудов, определивших на десятилетия образовательную стратегию, — «Катастрофа немецкого образования» Г. Пихта, «Революция школы? Изменить учебные процессы» Г. Рота, «Образовательная реформа как ревизия куррикулума» З. Робинзона.

Социологические исследования дали возможность создать обобщающую характеристику поколения молодёжи. К ним относятся хорошо известные в научном мире монографии Х. Шельского «Скептическое поколение», В. Блюхера «Поколение беспристрастных», В. Яйде «Новое поколение», А. Флитнера «Социологическое исследование молодёжи: отношение молодёжи к политике».

Проводимые с интервалом в 10 лет отчёты фиксировали умонастроения представителей молодого поколения, отношения его к различным социальным институтам, явлениям общественной жизни, давали возможность своевременно реагировать на «отклонения от нормы».

Если в середине XX в. основными показателями состояния системы школь-

ного образования, его уровня и качества были результаты материалов, почерпнутых из тестов, экзаменов, опросов, отчётов управленческих служб федерального и земельного уровня, а также педагогической статистики, то на рубеже нового столетия такой подход к объекту исследования оказался недостаточно эффективным.

Учёные пришли к выводу, что собранные таким образом количественные данные не дают выхода на качественный анализ, для которого необходим набор или система показателей концептуально, логически и эмпирически объединённых в одну модель или схему, позволяющую интерпретировать на уровне оценки качества систему показателей для практического применения.

Результаты, полученные в ходе международных сравнительных исследований по оценке учебных достижений и уровня знаний по основным учебным дисциплинам, начиная с середины 80-х годов, стали предпосылкой для вынесения подобных заключений и создания общественных служб, механизмов оценки как на национальном, так и интернациональном уровне, которые больше рассчитаны на определение качественных характеристик деятельности системы образования.

В конце 1980 — начале 1990-х гг. научные подразделения страны решали актуальные практические проблемы: устранение многотипности общеобразовательной средней школы за счёт перевода её на двухтипную (общую и гимназию); упразднение «главной» школы как остаточной в школьной системе; сокращение наиболее продолжительного в Европе срока полного среднего (гимназического) и вузовского образования; интеграция общего и профессионального образования в связи с перепроизводством выпускников вузов и острой нехваткой специалистов со средним профессионально-техническим образованием.

Воссоединение Германии в 1990 г. поставило перед наукой новые задачи



по созданию единого образовательного пространства, обеспечивающего оптимальный и безболезненный переход школьного обучения в восточных землях на западногерманские стандарты. Предпринятые ещё до объединения страны меры по обновлению школы в ходе борьбы за реорганизацию социальной жизни в ГДР привлекли широкие научные силы не только восточных, но и западных земель. Первый германо-германский коллоквиум «Школа на Востоке и Западе» представил концепцию «гуманной и демократической школы» известного учёного-дидакта ФРГ В. Клапки, в которой речь шла в первую очередь о реформе содержания школьного образования.

Эта концепция нашла отражение во введённых с 1992 г. новых учебных планах и программах в ряде восточных земель. В содержание программ вошли современные знания из области общественных, естественно-научных, культурологических дисциплин, а в учебных планах появились новые предметы: «Социология», «Учение об обществе и организации жизни», «Экономика», «Право», «Экология», «Европоведение», «Религия-этика», «История религии», «Основы информатики и технического образования».

Такое «лёгкое» вхождение концепции В. Клапки в консервативную среду немецкой школьной системы можно объяснить лишь уникальной исторической ситуацией: бывшая социалистическая средняя школа в новых землях должна была безоговорочно отказаться от своего 40-летнего опыта и уже сложившихся традиций, принимая образовательные ценности западногерманского образца. В то же время учебные заведения в старых землях ФРГ не столь оперативно отреагировали на эту концепцию. На первый план вышли скорее идеологические соображения, не всегда оправданные и подкреплённые «теоретической» аргументацией и целесообразностью. «В настоящее время в новых федеральных землях судьба общеобра-

зовательной школы решается, прежде всего, с партийно-политических позиций и едва ли педагогически обоснованно, т.е. главным образом по принципу «приспособления» Восточной Германии к Западной», — констатируют учёные-педагоги «левого направления».

Говоря о механизме внедрения теории в практику, необходимо отметить потенциальную возможность трансформации научной идеи. В качестве примера можно взять концепцию З. Робинзона, отражённую в его работе «Образовательная реформа как ревизия куррикулума». Эта теория обращена к школьной практике, предусматривает как планирование обучения, разработку его общих и частных целей, так и развитие шкалы так называемых «квалификаций», т.е. конкретных способностей и умений учащихся. Концепция в «чистом» виде предполагала непрерывное усовершенствование учебного процесса по строго предписанным правилам, что требовало привлечения специалистов и экспертов, проведения эмпирических исследований, прогнозирования будущих жизненных ситуаций и перманентного обновления содержания образования.

На практике оказалось, что модель З. Робинзона в первоизданном виде весьма трудоёмка. Сложность соблюдения авторских предписаний привела к ревизии самой модели. Пересмотр оригинала шёл в направлении изменения или корректировки отдельных составляющих его элементов. Возникло несколько вариантов «дочерних» моделей, получивших названия открытых, «рамочных» или «прагматических» куррикулумов. Этими моделями занялись специалисты в области частных методик в региональных педагогических центрах.

Можно привести другой пример трансформации теоретических идей, когда несколько авторских концепций из области экологического образования и воспитания под воздействием требований времени и школьной практики было



интегрировано в одну. Речь идёт о так называемой проблемно-деятельностной модели, объединившей «натурпедагогическую» Г. Литца (начало XX в.), «экологическое познание» С. Фрайнета (первая половина XX в.) «экологическое воспитание» учёных Института педагогики естественных наук (конец 1970-х гг.), «экопедагогическую» В. Беера и Г. Каана (1980-е гг.). В новой модели приоритетной стала задача воспитания сознательного, ответственного и активно действующего гражданина, с малых лет непосредственно участвующего в защите и охране окружающей среды.

В многолетней истории сотрудничества науки и практики известно немало прогностических ошибок, а также случаев неоперативного реагирования на нетрадиционные явления социально-педагогического характера, упущения времени при необходимости внести корректировки в учебно-воспитательный процесс. В качестве примера можно взять немецкую гимназию, которая в 1980-е гг. всё интенсивнее подвергалась критике за признаки стагнации, корпоративной замкнутости, отступления от канонов, принятых в престижных учебных заведениях.

К концу 1980-х гг. почти половина выпускников гимназий продолжали обучение не в высших школах, а в учебных заведениях системы профессионального образования, усугубив ситуацию с распределением мест на рынке труда среди выпускников основных и реальных школ. Несмотря на то что нетрадиционное решение вчерашних гимназистов было реакцией на рост безработицы среди лиц с высшим образованием, сбой был квалифицирован специалистами весьма негативно. Он расценивался как свидетельство просчётов в прогнозировании и несбалансированности в содержании гимназического образования, стоивших больших финансовых потерь и усиления социальной напряжённости в решении проблемы профессионального трудоустройства молодёжи.

Отмеченные выше упущения и «неудачный» прогноз, вызвавший обострение ситуации на рынке труда, были тем досаднее, что учёные-педагоги к этому времени уже подошли к решению проблемы профессиональной мобильности, интеграции общего и профессионального образования. Речь идёт о создании новой формы послеосновного образования, или старшей ступени полного среднего образования (XI, XII, XIII классы), где предусматривалась возможность выпускников всех типов средних школ получить общее и профессиональное образование различного профиля и уровня посредством сочетания общеобразовательной и специальной подготовки. Концепция новой формы образования была разработана учёными университета Мюнстера во главе с Х. Бланкерцем и прошла экспериментальную апробацию в земле Северный Рейн-Вестфалия.

Рассматривая различные аспекты связи педагогической науки с практикой, нельзя обойти вниманием такую сферу образования, где теоретические разработки представлены менее всего. Речь идёт об управлении школьным образованием, которое в основе своей остаётся неизменным в ФРГ вот уже в течение полутора веков. «Пробелы» в определённой мере скрывает хорошо представленная правовая база, обеспечивающая службу образовательного менеджмента: Основной закон ФРГ, конституции земель, школьные законы земель, правовые акты, директивы, инструкции, распоряжения и т.д.

Созданное в стране Германское общество по управлению образованием поставило перед собой задачу стимулировать теоретические и практические исследования в сфере управления, привлекать к ним учёных и практиков из смежных областей знаний, сотрудничать с коллегами из зарубежных стран, изучать накопленный ими опыт. Начатая на пороге 1990-х гг. теоретическая дискуссия, заявившая о целесообразности



построения новой модели управления, переросла в работу специально образованных комиссий, определивших параметры новой организационной структуры государственной службы, содержание новых понятий в русле концептуального пересмотра управленческих функций, таких как «система поддержки», «новые виды ответственности», «спонсирование», «автономия» и др.

С середины 90-х гг. накопленный в ходе широких обсуждений материал в пользу предоставления школе большей самостоятельности послужил основой для работы специальной комиссии по развитию школы и новой системы её управления во главе с В. Клафки. Созданная в рамках этой комиссии концепция автономии школы претендовала на «качественный скачок», на «изменение парадигмы» в этой сфере.

С 1996 г. в Бремене, Гессене, Нижней Саксонии было создано экспериментальное поле для апробации этой концепции. Рассчитанная, по приблизительным прогнозам специалистов, на 10–15 лет «автономизация» школы является шагом в направлении модернизации школьного управления, а также свидетельством укрепления союза теоретиков и практиков в наиболее «запущенной» сфере их совместной деятельности.

В последнее десятилетие XX в. педагогическая наука в Германии была задействована на решение нетрадиционных для предшествующего периода теоретических и практических проблем: на интеграционные процессы выравнивания образовательного ландшафта после объединения страны; на переориентацию исследовательской деятельности и подготовки научных кадров в новых землях на западногерманские стандарты; на упразднение сформировавшейся за 40 лет на территории бывшей ГДР образовательной и управленческой системы.

На рубеже XX–XXI вв. учёные педагоги, деятели образования ФРГ активно работали над новой концепцией пред-

стоящей школьной реформы, обеспечив созданный на высшем педагогическом уровне в 1999 г. «Форум образования» соответствующим материалом теоретического, концептуального, экспериментального и практико-ориентированного характера.

Политики в области образования, специалисты в различных сферах культуры и просвещения, «педагогическая элита» и огромная учительская аудитория включились в открытую дискуссию по обсуждению представленного разработчиками материала с целью критически его проанализировать, внести поправки при комментировании и всесторонне оценить проект грядущей реформы. Подобная «обратная связь» позволяет судить о продуктивности и эффективности сотрудничества науки и практики.

Таким образом, к основным факторам, определяющим ведущие тенденции развития педагогических исследований в ФРГ, в настоящее время относятся:

- интеграция и координация совместных действий специалистов;
- расширение научных связей на федеральном и международном уровнях;
- активное привлечение учёных смежных направлений к участию в обсуждениях, к общим разработкам тем, проектов и совместных исследований.

Создаваемая десятилетиями целостная система связи педагогической науки и практики выполняет единую общественную функцию подготовки к жизни подрастающего поколения, руководствуясь интересами национального развития страны.

Накопленный опыт и усовершенствованный научный инструментарий позволили выработать чёткий механизм взаимодействия педагогической теории и школьной практики, опирающийся юридически на прочную законодательную базу, организационно — на широкую сеть научных, социальных и общественных институтов и учреждений, технологически — на современную технически оснащённую службу. **НО**