

*На правах рукописи*

**СУРИНА Виктория Викторовна**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В. КЛАФКИ И  
ИХ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ НЕМЕЦКОЙ  
ПЕДАГОГИКИ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики  
и образования



**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Волгоград – 2014

Работа выполнена в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор  
*Воробьёв Николай Егорович.*

Официальные оппоненты: *Федотова Ольга Дмитриевна*, доктор педагогических наук, профессор (ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», зав. кафедрой психологии и педагогики высшего образования);

*Образцова Людмила Владимировна*, доктор педагогических наук, профессор (ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет», профессор кафедры лингводидактики, межкультурной коммуникации, педагогических технологий обучения и воспитания).

Ведущая организация – ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет».

Защита состоится 28 ноября 2014 г. в 13.00. час. на заседании диссертационного совета Д 212.027.02 в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете по адресу: 400066, г. Волгоград, пр. им. В.И. Ленина, 27.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

Текст автореферата размещен на официальном сайте Волгоградского государственного социально-педагогического университета: <http://www.vgpu.org>.

Автореферат разослан 23 октября 2014 г.

Учёный секретарь  
диссертационного совета



А.А. Глебов

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** Социально-политические и экономические изменения в российском обществе способствуют модернизации системы национального образования (С.Б. Калининская, Л.К. Фортова). Согласно Закону РФ «Об образовании» 2013 г. (ст. 3, п. 1), государственная политика в области образования базируется на принципах демократизма, гуманизма, свободы и плюрализма в образовании. На первое место выходят общечеловеческие ценности и свободное развитие личности. Образование должно быть доступно каждому, при этом необходимо учитывать уровни и особенности развития и подготовки учеников.

Обращаясь к зарубежному опыту, в частности образования в Германии, можно выделить следующие его черты. Как отмечает Н.В. Иванова в своем исследовании, посвященном содержанию среднего образования в Германии, при отборе современного содержания среднего образования немецкие педагоги, прежде всего, опираются на критико-конструктивное и структурно-аналитическое направления. Доминирующим является «открытое обучение», которое содействует пополнению учебной программы за счет использования средовых факторов. Данные факторы являются своеобразным опытным полем, способствующим творческому развитию детей. Использование средовых факторов в процессе обучения предполагает обучение, ориентированное на практику, включающее в себя выстраивание отношений в различных жизненных ситуациях. Характерной чертой средней немецкой школы является реализация этих социально-ролевых и поведенческих учебных программ (Н.В. Иванова). Контингент учащихся этих школ постоянно растет за счет не только облегченных условий приема в них, но и решения задач успешной подготовки обучающихся к жизни, воспитания социальной ответственности и реальной возможности перехода по окончании курса либо в повышенную профессиональную школу, либо на старшую ступень гимназии (Л.В. Образцова).

Как отмечает немецкий ученый Г. Гудджонс, педагогика Германии характеризуется наличием множества дидактических моделей: учебно-теоретическая дидактика («гамбургская модель») В. Шульца, кибернетическая дидактика, автором которой является Ф. фон Кубе, дидактика, ориентированная на учебные цели (Кристин Мёллер), критико-коммуникативная модель Р.Винкеля и теория куррикулума. Наиболее выделяющейся и значимой в немецкой педагогике является критико-конструктивная модель В. Клафки. Он считается представителем геттингенской школы, которая основана на идеях немецкого педагога и философа-идеалиста В. Дильтея. Дильтей является основоположником направления «гуманитарная педагогика», развивавшегося в классической немецкой педагогике (Н. Gudjons).

В своем исследовании работ геттингенской школы Н.Д. Никандров подчеркивает, что В. Клафки и его последователи сформулировали несколько серьезных дидактических проблем – проблему содержания образования, являющуюся главной в дидактике, проблемы связи методики и дидактики, ответственности дидактики перед будущим, различных уровней дидактического анализа, соотношения практики и теории в дидактическом исследовании (Н.Д. Никандров). Как считает Клафки, ему и его коллегам дидактам-герменевтикам удалось придать образованию статус, свободный от идеологии, что позволило наделить данное понятие определенным смыслом (W. Klafki). В познании герменевтическая педагогика Германии выдвигает идею необходимости выхода за пределы субъективной интерпретации любых проявлений культуры (О.Д. Федотова). Таким образом, противодействие любой идеологии, демократизм образования и обучения, представления о солидарности и совместной деятельности, уважение ко всем участникам педагогического процесса, системность научных построений – все это значительно выделяет немецкого педагога, делаая его одним из самых востребованных дидактов в современной Европе.

Проверку педагогических идей В. Дильтея, проведенную В. Клафки, дополняет теоретическое исследование учебно-воспитательных концепций, которое характерно для герменевтики. Это помогло ему сформулировать «критико-конструктивную» концепцию дидактики. Данная концепция предусматривает развитие самоопределения, права голоса и демократической солидарности, проектирование и апробирование процесса обучения и учения. В то же время данная концепция подразумевает взаимосвязь практики и теории, что является базовым концептом гуманистической и демократической школы.

В этой связи изучение педагогического наследия В. Клафки, родившегося в 1927 г., преподающего в школах и крупнейших университетах Германии с 1948 г. по настоящее время и являющегося нашим современником, становится все более востребованным. В послевоенный период, характеризующийся реформированием методологии преподавания и содержания образования в школьной системе образования Германии, Клафки сыграл большую роль, поскольку принимал непосредственное участие в составлении и внедрении новых школьных программ. Научная работа В. Клафки нашла свое отражение более чем в 430 публикациях. Основные работы и статьи были переведены на 14 европейских и других языков, за исключением русского.

Использование значительного количества впервые включенных в научный оборот оригинальных педагогических произведений и публикаций В. Клафки дало возможность подойти к изучению проблемы творчески, проанализировать его педагогические взгляды, что позволило прийти к выводу о значимости немецкого ученого для немецкого образования.

**Степень изученности проблемы.** Анализ работ по педагогике указывает на недостаток специальных исследований, в которых были бы определены основные направления педагогической деятельности В. Клафки, выявлены сущность и содержание основных идей немецкого ученого и показана роль теории обучения Клафки для немецкой педагогики. В. Клафки является автором значительного числа исследований, посвященных проблемам образования, не переведенных на русский язык: «Studien zur Bildungstheorie und Didaktik» («Исследования по теории образования и дидактике»), «Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Vier Kurseinheiten» («Гуманитарная педагогика. Четыре курса»), «Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung» («Дидактический анализ – основа подготовки к уроку»). Данные работы не известны отечественным специалистам в области образования, в то время как изучение педагогических идей В. Клафки, а также их творческое использование могут дать возможность для решения своевременных задач теории обучения и являются для нас весьма актуальными.

Анализ диссертационных исследований по сравнительной педагогике позволяет утверждать, что педагогическое творчество В. Клафки еще не являлось предметом специального изучения российскими педагогами. Однако описание и толкование отдельных сторон дидактической системы В. Клафки, как представителя геттингенской школы, содержатся в работе Н.Д. Никандрова, а также в статье Н.Е. Воробьева, О.В. Новаковой.

Изучение отечественных исследований по педагогике, а также зарубежных источников позволило выявить ряд *противоречий* между:

– потребностью отечественной теории образования в дидактических исследованиях и инновационных изысканиях по становлению новой образовательной практики и отсутствием отечественных исследований, посвященных педагогике В. Клафки (что в значительной мере дополнило бы теоретическое исследование учебно-воспитательных концепций, которое характерно для герменевтики);

– необходимостью создания в отечественной дидактике новых моделей процесса обучения и отсутствием в отечественной педагогике обобщения и систематизации основных идей В. Клафки, разработавшего критико-конструктивную модель процесса обучения;

– зарубежным опытом использования основных идей В.Клафки в области образования и недостатком систематизации данного опыта в отечественной педагогике с определением возможностей его использования в России.

Формулирование противоречий способствовало постановке **проблемы исследования:** каково теоретическое и практическое значение педагогических идей В. Клафки для школьного образования Германии?

Недостаточность исследования проблемы и ее актуальность в современной отечественной педагогике определили выбор **темы исследования**: «Педагогические идеи В. Клафки и их влияние на развитие немецкой педагогики».

**Объект исследования** – историко-педагогический процесс в Германии в XX в.

**Предмет исследования** – педагогические идеи В. Клафки.

**Цель исследования** – выявить и охарактеризовать сущность концептуальных основ педагогического творчества В. Клафки.

Цель, объект и предмет исследования определили следующие **задачи**:

1. Выделить и охарактеризовать основные этапы становления и развития педагогических взглядов В. Клафки.
2. Определить основные направления педагогической деятельности В. Клафки.
3. Выявить сущность и основное содержание педагогических идей В. Клафки.
4. Показать роль и значение дидактической теории обучения В. Клафки для немецкой педагогики.

**Источниковедческую базу** исследования составили:

1. Оригинальные труды В. Клафки:

а) философские сочинения: «Педагогическая проблема элементарного и теории категориального образования» («Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung»); «Песталоцци. Письма из Станса. Интерпретация» («Pestalozzis „Stanser Brief“. Eine Interpretation»); «Песталоцци о его институте в Стансе. Интерпретация В. Клафки» («Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Mit einer Interpretation von W. Klafki»);

б) педагогические труды: «Исследование образовательной теории и дидактики» («Studien zur Bildungstheorie und Didaktik»); «Гуманитарная педагогика в конце своей эпохи – Эрих Венигер» («Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger»); «Критико-конструктивная педагогика. Истоки и будущее» («Kritisch-konstruktive Pädagogik. Herkunft und Zukunft»); «Воспитание – гуманность – демократия. Образование и школа на рубеже XXI века» («Erziehung – Humanität – Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert»).

2. Биографические описания педагогической деятельности В. Клафки: А. Кайзер «Педагог в лучшем смысле этого слова. Вольфганг Клафки как учитель» (A. Kaiser «Ein Pädagoge im besten Wortsinne. Wolfgang Klafki als Lehrer»); В. Клафки, К.-Х. Браун «Способы педагогического мышления. Автобиографический и педагогический диалог» (W. Klafki, K.-H. Braun «Wege pädagogischen Denkens. Ein autobiografischer und erziehungswissenschaftlicher

Dialog»); Г. Мейер «Вольфганг Клафки. Дидакт XXI века?» (H. Meyer «Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?»).

3. Критические описания критико-конструктивной дидактики Клафки: Х. и Б. Бём «Эволюция педагогики Клафки. 40 лет критико-конструктивной дидактики в немецких школах» (С. Böhm unter Mitarbeit von B. Böhm «Evaluation der Pädagogik Wolfgang Klafkis. Vierzig Jahre kritisch-konstruktive Didaktik an Deutschlands Schulen»); Б. Кох-Преви, Ф. Штюбиг, К.Х. Арнольд «Потенциал общей дидактики. Мнения с точки зрения педагогической теории Вольфганга Клафки» (B. Koch-Priewe, F. Stübig, K.H. Arnold (Hrsg.) «Das Potenzial der Allgemeine Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki»).

**Методологической основой исследования являются:**

– философские труды (Т. Адорно, Р. Невитт-Сэнфорд, Э. Френкель-Брюнsvик, Д.Дж. Левинсон, В. Дильтей, Г. Зиммель, Г. Риккерт, М. Хоркхаймер), анализ которых позволил выделить основные идейные течения в философии, послужившие основой для становления и развития педагогической мысли в начале XX в., что позволило выявить предпосылки формирования педагогических взглядов В. Клафки;

– исследования по истории педагогики и образования (Н.Е. Воробьёв, В.Г. Грачёва, А.Н. Джурицкий, С.Н. Некрасов, Н.Д. Никандров), способствующие выявлению основных этапов становления и развития зарубежной и отечественной педагогики;

– идеи ведущих компаративистов о том, что для повышения эффективности педагогической деятельности образовательных учреждений необходимо систематическое сопоставление зарубежного и отечественного педагогического опыта (Н.Е. Воробьёв, Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова, Н.Д. Никандров, Л.В. Образцова, О.Д. Федотова), позволяющее обобщить опыт, накопленный в исследованиях немецких педагогов, дидактов;

– цивилизационный подход, предполагающий изучение совокупности всех форм человеческой жизнедеятельности в их историческом развитии и преемственности, в том числе народа (или группы народов) как социокультурной общности (М.А. Барг, Н. А. Бердяев, Г.Б. Корнетов, В.В. Розанов, С.Л. Франк), позволивший нам выявить и проанализировать систему духовно-нравственных ценностей, преобладавших в Германии в послевоенный период, период реформирования системы школьного образования;

– системный подход, выявляющий единство взаимосвязи всех компонентов педагогической системы (целей, задач, содержания, принципов, форм, методов, условий и требований) и выделяющий общие свойства и характеристики отдельных компонентов (В.П. Беспалько, В.В. Сериков, Н.К. Сергеев), позволивший нам выявить основные педагогические идеи Клафки, их свой-

ства и характеристики, принимая во внимание их взаимосвязь с другими исследованиями немецкой педагогики;

– культурологический подход, требующий рассмотрения проблемы в сравнении с аналогичными процессами в истории отечественной и зарубежной педагогики (С.В. Белова, Е.В. Бондаревская, Н.Е. Воробьев, Б.Л. Вульфсон, Т.В. Иванова, С.Н. Иконникова), позволивший рассмотреть педагогические идеи Клафки с позиции изменений в современной культуре и предусматривающий ориентацию на социальные и культурные требования к формированию и развитию личности.

**Этапы исследования.** Первый этап (2010–2011 гг.) – определение и изучение проблемы исследования, выявление степени ее разработанности в отечественной и зарубежной научной литературе, формулирование общей идеи, объекта, предмета, цели и задач исследования.

Второй этап (2011–2012 гг.) – обзор, изучение и анализ отечественной и зарубежной литературы, оригинальных произведений В. Клафки, систематизация материалов, комплексное изучение сущностных основ педагогической концепции В. Клафки.

Третий этап (2012–2014 гг.) – синтез и обобщение полученных данных, дополнительное научное обоснование основных положений исследования, апробация его результатов и оформление диссертации.

В ходе решения поставленных задач применялись следующие **методы педагогического исследования:**

- на первом этапе – анализ официальных государственных источников в области образования и воспитания Германии, учебной документации, также работ отечественных и зарубежных авторов, исследующих систему школьного образования Германии; перевод, анализ и синтез научных отечественных и зарубежных работ для выработки базовых положений исследования; ретроспективный анализ, позволивший нам проанализировать тенденции развития немецкой дидактики с учетом изменений, происходивших на протяжении второй половины XX в.;

- на втором этапе – компаративные методы (сравнительно-исторический, сравнительный), делающие возможным сравнительный анализ различных направлений развития школьного образования в Германии; биографический, позволивший выявить влияние общественных процессов на становление В. Клафки как ученого;

- на третьем этапе – систематизация, обобщение педагогических идей В. Клафки, определение значения его дидактической теории для немецкой педагогики.

**Хронологические рамки материала исследования** охватывают период педагогической деятельности В. Клафки с 1948 г. по настоящее время, в том числе послевоенный период, в рамках которого осуществлялась педаго-



гическая деятельность В. Клафки, характеризующийся реформированием методологии преподавания и содержания образования в школьной системе образования Германии.

### **Положения, выносимые на защиту:**

**1.** К социально-историческим предпосылкам формирования педагогических взглядов Клафки относятся: период господства национал-социалистической идеологии, жесткого государственного диктата и пропаганды; Вторая мировая война; популярность христианских ценностей в послевоенной Германии; послевоенный период, характеризующийся реформированием во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в сфере образования. Основные этапы становления и развития педагогических взглядов В. Клафки:

1) Реформаторский (1948–1952) – Клафки знакомится с идеями реформаторской педагогики. Начало педагогической деятельности в сельских народных школах Шаумбург-Липпе.

2) Геттингенский (1953–1957) – обучение в Геттингенском университете. Клафки изучает педагогику (у Э. Венигера и Т. Литта), философию (у Х. Плеснера, Дж. Кинга), немецкий язык (у В. Кайзера). Здесь же он знакомится с трудами В. Дильтея и его идеями о науках, духе и герменевтике как важном методе познания социальной реальности. В Геттингенском университете В. Клафки знакомится с известным ученым Э. Венигером. Данный период связан с педагогической деятельностью в немецких городках Линдхорст и Людерсфельд.

3) Ганноверско-мюнстерский (1961–1963) – ассистентская и преподавательская практика в педагогическом университете в Ганновере (у Г. Хекмана), после чего Клафки работает старшим ассистентом Э. Лихтенштейна на кафедре педагогики в университете г. Мюнстера. Также данный период сопряжен с плодотворным сотрудничеством В. Клафки с М. Вагеншайном, вследствие которого они развили теорию элементарного, фундаментального и экзemplярного образования. Общие идеи данной теории основаны на теории элементарного образования Песталоцци.

4) Марбургский (с 1963 г. по настоящее время) – работа в русле гуманитарной педагогики. Клафки становится профессором Марбургского университета. В этот период Клафки разрабатывает критико-конструктивную дидактику с опорой на основные идеи представителей франкфуртской школы.

### **2.** Направления педагогической деятельности В. Клафки:

– исследовательская деятельность в областях общей педагогики, методологии обучения, истории теории образования (Клафки рассматривает ход развития образовательной действительности с XVIII в.), образовательной по-

литики, теории образования, образования и развития школы, теории преподавания, в области обучения и воспитания;

– практическая деятельность – разработка и внедрение учебных программ в средних школах Германии; организация «Школы педагогики и дидактики»; разработка в сотрудничестве с преподавателями высших учебных заведений трех взаимосвязанных научно-исследовательских проектов (с 1971-го по 1983 г.), посвященных организации структуры подготовки преподавателей в технических вузах; разработка и проведение лекций в рамках своей научной деятельности в высших учебных заведениях в ряде стран (США, Дания, Греция, Китай, Япония, Швейцария, Австрия, Норвегия и Финляндия); разработка и введение поддерживающей ступени обучения в школах в г. Гессене (с 1984-го по 1986 г.); активное участие в реорганизации школы в Бремене и Бремерхафене (1992–1993);

– членство и активная работа в ряде общественных организаций, работа которых связана с вопросами педагогики, психологии и образования.

**3.** В. Клафки сформулировал «критико-конструктивную» концепцию дидактики, которая является основой его дидактической системы. Содержание образования он понимает в двух смыслах: цель обучения и специфическая цель обучаемого. Клафки в своей теории исследует планирование, формы, методы и средства обучения. Также он считает необходимым привлекать учащихся к проектированию, анализу и критике учебного процесса, что способствует формированию у учеников ценностных ориентаций на демократическую солидарность и гуманизацию внутришкольных отношений. Клафки выводит концепцию категориального образования из синтеза двух полярных направлений – материального и формального образования. Разрабатывает базовые понятия – категории, которые способствуют познанию, пониманию, оценке и трактовке окружающего мира и различных отношений. Клафки разрабатывает теорию дидактического поля, включающего в себя четыре измерения. Данные измерения трактуются Клафки как дидактические принципы (отбор содержания образования с учетом прошлого, настоящего и будущего; согласно ступеням образования; сообразно критериям, определяющим образовательное значение учебного предмета для учеников; с учетом его слоев и внутренней структуры). На базе данных принципов Клафки формулирует задачи дидактики как науки. Ключевым звеном в его дидактической системе является теория дидактического анализа при подготовке урока. Дидактический анализ включает в себя методический анализ, который способствует методической реализации темы на уроке: 1) деление урока на части, фазы или ступени; 2) выбор формы организации урока, работы, игры, упражнений, повторения материала; 3) использование вспомогательных материалов; 4) обеспечение организационных условий урока.

4. В. Клафки внес весомый вклад в развитие немецкой педагогики, поскольку принимал непосредственное участие в составлении и внедрении новых учебных программ в школах Германии в послевоенный период, характеризующийся реформированием методологии преподавания и содержания образования в школьной системе образования Германии. На протяжении сорока лет критико-конструктивная педагогика Клафки занимала доминирующую позицию и оказывала значительное влияние на систему школьного образования Германии. Разработанная немецким ученым «критико-конструктивная» концепция предполагает проектирование и апробацию процесса обучения и учения. В то же время данная концепция подразумевает взаимосвязь практики и теории, что является базовым концептом гуманистической и демократической школы. Клафки дает свое определение понятия образования, цель которого заключается в решении текущих и будущих социальных проблем. Образование развивает ряд взаимосвязанных способностей, а именно способности к самоопределению, выбору и демократической солидарности. Данный подход к определению образования способствует выработке способности у учеников принимать решения, касающиеся их жизни, а также жизни других людей, быть ответственными за принимаемые решения с учетом этических или религиозных взглядов. Концепция категориального образования позволяет ученикам в процессе обучения самостоятельно понимать и трактовать действительность. Дидактические принципы, сформулированные немецким ученым, являются основой для целого ряда задач, которые должна ставить перед собой дидактика. Данные задачи способствуют четкой ориентации теории образования на исследование разнообразных сторон его содержания и всестороннюю оценку. Дидактический анализ способствует проникновению в каждое конкретное содержание преподаваемого урока, что позволяет учителю многогранно и всесторонне изучить материал урока. При этом учитывается значение каждой конкретной темы и ее содержания для каждого ученика в отдельности как в настоящем, так и в будущем времени. Дидактический анализ способствует выявлению феноменов и основных принципов, законов, критериев, проблем, методов, техник, которые используются при изложении каждого конкретного содержания урока.

**Достоверность** результатов исследования гарантируется точностью исследовательских методов; методологической аргументированностью теоретических положений; грамотным использованием научного аппарата и соблюдением логики научного исследования; анализом значительного количества отечественных и зарубежных теоретических и практических источников; сопоставимостью полученных результатов исследования с данными других педагогических исследований по проблемам немецкой теории образования.

**Научная новизна** результатов исследования состоит в следующем:

– впервые выделены основные этапы становления и развития педагогических взглядов В. Клафки: реформаторский (1948–1952), геттингенский (1953–1957), ганноверско-мюнстерский (1961–1963), марбургский (с 1963-го по настоящее время); определены основные направления педагогической деятельности В. Клафки, которые делятся на три группы: исследовательская деятельность, практическая деятельность и участие в организациях, работа которых связана с вопросами педагогики, психологии и образования; системно и целостно проанализированы сущность педагогических идей В. Клафки, критико-конструктивная педагогика, категориальное образование, измерения дидактического поля, дидактический анализ;

– конкретизированы основные принципы критико-конструктивной педагогики Клафки, которые заключаются в следующем: отбор содержания образования с учетом прошлого, настоящего и будущего; отбор содержания образования согласно ступеням образования; отбор содержания образования сообразно критериям, определяющим образовательное значение учебного предмета для учеников; отбор содержания образования с учетом его слоев и внутренней структуры;

– рассмотрен дидактический анализ подготовки к уроку, разработанный немецким педагогом, также даны практические рекомендации по планированию урока с применением его дидактического анализа;

– охарактеризованы социально-исторические предпосылки формирования педагогических взглядов В. Клафки, к которым относятся период господства национал-социалистической идеологии, жесткого государственного диктата и пропаганды; Вторая мировая война; популярность христианских ценностей в послевоенной Германии; послевоенный период, характеризующийся реформированием во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в образовании.

**Теоретическая значимость** результатов исследования состоит в том, что сформулированные в диссертации положения об этапах становления и развития педагогических взглядов немецкого педагога, направлениях его педагогической деятельности, сущности и основном содержании педагогических идей Клафки, о роли и значении его дидактической теории обучения расширяют представление о критико-конструктивной педагогике В. Клафки, что дает возможность для развития перспективных исследований в области отечественной теории образования и решения проблем, возникших перед отечественной дидактикой на современном этапе.

**Практическая ценность** результатов исследования состоит в возможности использования полученных выводов при разработке лекционных курсов и тем для семинарских занятий по сравнительной педагогике, истории педагогики. Также допускается использование полученных выводов относительно теории дидактического анализа учителями средних школ при подго-

товке и планировании уроков с подробным анализом содержания конкретного учебного предмета. Положения теории В. Клафки по вопросам воспитания подрастающего поколения могут способствовать разработке методик воспитания и обучения в средних школах России.

**Апробация результатов исследования.** Материалы исследования обсуждались на всероссийских и международных научно-практических конференциях: «Особенности духовно-нравственного формирования личности в современных условиях» (г. Михайловка Волгоградской области, 2010 г.), «Педагогическая наука: прошлое, настоящее, будущее» (г. Новосибирск, 2011 г.), «Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии» (г. Новосибирск, 2011 г.), «Наука в современном обществе» (г. Ставрополь, 2012 г.), «Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития» (Одесса, 2012 г.), «Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте» (Одесса, 2013 г.), «Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире-8» (Волгоград, 2014 г.). Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры иностранных языков Волгоградского государственного технического университета, на заседаниях лаборатории «Проблемы школы и педагогики за рубежом» (руководитель – д-р пед. наук, проф. Н.Е. Воробьев) при кафедре педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Основные положения диссертационного исследования отражены в двенадцати публикациях, четыре из которых – в изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки России.

**Внедрение результатов исследования** осуществлялось в ходе педагогической деятельности соискателя на кафедре иностранных языков Волгоградского государственного технического университета; при чтении лекций и проведении семинарских занятий по сравнительной педагогике и указанной проблематике у магистров первого курса (педагогика, очная форма обучения) Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

**Личный вклад соискателя** состоит в формировании источниковой базы исследования и научном анализе оригинальных трудов В. Клафки. Впервые осуществлены перевод и историко-педагогический анализ основных педагогических работ В. Клафки: «Studien zur Bildungstheorie und Didaktik» («Исследования по теории образования и дидактике»), «Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Vier Kurseinheiten» («Гуманитарная педагогика. Четыре курса»), «Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung» («Дидактический анализ – основа подготовки к уроку»). Были представлены не известные российской педагогической общественности научные работы В. Клафки. Автором подготовлено 13 публикаций по теме исследования.

**Объем и структура работы.** Текст работы (185 с.) состоит из введения (17 с.), двух глав (1-я гл. – 71 с., 2-я гл. – 45 с.), включающих 5 параграфов,

заклучения (7 с.) и списка литературы (185 наименований, из них 68 – на иностранном языке), 3 приложений.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

**Первая глава** диссертационного исследования «Теоретико-методологические основы педагогических идей В. Клафки» состоит из трех параграфов. В *первом параграфе* «Социально-исторические условия становления и развития педагогических взглядов немецкого педагога» были проанализированы особенности философии европейской культуры 1930–1940-х годов, которая напрямую отражала социальные условия жизни людей, духовные устремления и ценности европейского общества начала XX в., во многом предопределившие содержание педагогических взглядов В. Клафки.

На педагогическую мысль начала столетия, социологию знания и практику образования значительное воздействие оказали философия жизни и философия марксизма. Основными представителями философии жизни были А. Шопенгауэр, Ф. Ницше, В. Дильтей и др. Клафки является представителем геттингенской школы, начало которой положил немецкий педагог и философ-идеалист В. Дильтей. Последние его работы появились в начале XX в. В. Дильтей основал направление «гуманитарная педагогика», связанное с исследованием культурно-исторических процессов педагогической реальности. Данное направление уходит корнями в классическую немецкую педагогику. Учениками и последователями В. Дильтея являются Х. Ноль, Э. Шпрангер, Т. Литт, В. Флитнер, Э. Венигер, Х. Рихтер, которые работали вплоть до 1960-х годов и оставили большое количество публикаций, посвященных идеям гуманитарной педагогики. В гуманитарной педагогике (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) используется метод герменевтики – толкование живого и зафиксированного в письменных источниках опыта. Жизненные переживания – это основная база, на которой возникает познание. В своих рассуждениях Дильтей отталкивается не от разума и сознания, а от жизни. О чем говорит и Клафки, когда предлагает учителю школы на уроке моделировать различные жизненные ситуации, чтобы ученики могли, опираясь на свой опыт, решать поставленные перед ними конкретные задачи.

Идеи марксистской философии также оставили свой след в идеологии В. Клафки. Представителями марксистской философии были К. Маркс и Ф. Энгельс. Точка зрения марксизма состояла в том, что именно трудовая деятельность и практика являются основой жизни человека. Практика первична по отношению ко всему духовному миру. Сознание идет следом за практикой. Если мы проведем аналогию между идеями марксистской философии и Клафки, то здесь снова можно увидеть схожесть в рассуждениях. Клафки говорит об активной деятельности учеников, которая имеет образовательное

значение. Это игра, беседа, праздники, каникулы, прогулки, путешествия, труд, музыкальное творчество. Любая теория должна подкрепляться практикой. Необходимо давать ученикам возможность самостоятельно делать выбор, принимать решения и быть ответственными за свой выбор и поступок.

В. Клафки вывел критико-конструктивную педагогику из критической педагогики, основанной на критической теории М. Хоркхаймера, Т. В. Адорно, Г. Маркузе и Ю. Хабермаса. Вследствие этого педагогика В. Клафки находится в непосредственной близости к новомарксистской идеологии франкфуртской школы. Опираясь на идею В. Адорно о невозможности разделения индивида и общества и понимания отдельного социального феномена вне целого (истории и общества), Клафки в центр своей философско-политической концепции ставит не только индивидуума, но и общество в целом, чем стремится придать своей теории статус всемирной педагогики. По мнению Клафки, образование должно дать гражданину возможность самоопределения, обучить его умениям эффективной коммуникации в рамках социума, обеспечить формирование политической позиции, гарантировать реализацию принципа солидарности с другими людьми.

Не последнюю роль в становлении мировоззрения В. Клафки сыграла классическая гуманитарная педагогика В. Гумбольдта и И.Г. Песталоцци. В. Клафки развил теорию элементарного, фундаментального и экземплярного образования. Общие идеи данной теории основаны на теории элементарного образования Песталоцци. С помощью понятия «экземплярный» Клафки делает попытку показать богатство и разнообразие материала: ребенок не может узнать все сразу, необходимо сосредоточить его внимание только на выбранных конкретных примерах. Элементарное – это содержание, опыт, который усваивается учеником в конкретном случае. Фундаментальным является тот опыт, в котором формируется сознательность в четкой форме. Подобный базовый опыт может быть использован не только в рамках урока, но и в разного рода инсценировках.

В. Клафки, разрабатывая критико-конструктивную дидактику, во многом опирался на идеи Социал-демократической партии Германии, представленные в Годесбергской программе (партийная программа СДПГ 1959–1989 гг.), что повысило образовательное и школьно-педагогическое значение дидактики. Идея Клафки о создании «демократической школы» и «демократической социализации» заимствована из контекста программы Социал-демократической партии Германии.

Во *втором параграфе* «Влияние педагогического творчества В. Клафки на развитие немецкой педагогики» изложены биографические данные немецкого педагога, а также роль и значение его идей для образования Германии.

В. Клафки родился 1 сентября 1927 г. в семье учителей А. Клафки и его жены Шарлотты, в Ангебурге (Восточная Пруссия). В 1934 г. Клафки пошел в начальную школу Ангебурга, спустя три года перешел в среднюю школу и учился там до тех пор, пока осенью 1943 г. не был призван на службу в армию в Гамбурге. В сентябре 1944 г. прошел одногодичную службу в авиации, которая включала в себя и трудовую повинность в Восточной Пруссии. В Замланде в апреле 1945 г. в возрасте 17 с половиной лет Клафки получил ранение. В апреле 1946 г. он был допущен к двухгодичному обучению в народной школе подготовки учителей педагогического университета в Ганновере. Успешно сдав экзамен на квалификацию (Masterabschluss), В. Клафки получил право преподавать. Молодой ученый работал учителем и одновременно учился с 1952-го по 1957 г. в университетах Геттингена и Бонна, изучал педагогику (у Э. Венигера и Т. Литта), философию (у Х. Плеснера, Дж. Кинга), немецкий язык (у В. Кайзера). В Геттингенском университете В. Клафки познакомился с известным ученым Э. Венигером, который позднее стал его научным руководителем. В этом же году он женился на Х. Уфер, в браке у них трое детей. В 1956 г. Клафки преподавал в качестве ассистента у Г. Хекмана в университете Ганновера. В 1957 г. под руководством Э. Венигера он защитил докторскую диссертацию на тему «Проблемы начального обучения и теория категориального образования», благодаря которой стал известным в педагогике. В 1960 г. Клафки получил звание доцента. В 1961 г. он работал в качестве помощника и старшего помощника Э. Лихтенштейна на педагогическом факультете Университета Мюнстера. В 1963 г. Клафки был назначен профессором педагогики в Университете Филиппа в Марбурге. С 1963 г. Клафки сотрудничает с представительницей гуманитарной педагогики и ученицей Ноля Е. Блохман – профессором педагогики в университете Марбурга.

В 1968–1970 гг. Клафки подготовил к вещанию свою опубликованную работу «Радио педагогического колледжа» («Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Studien-Begleitbriefe»). Она была переведена на японский язык и транслировалась по японскому радио. В 1976 г. вышел сборник под названием «Аспекты критико-конструктивного воспитания» («Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion»), который уточнил педагогическую позицию Клафки. В 1980 г. был представлен новый конспект планирования уроков, который разработан на базе его критико-конструктивной дидактики. В 1982 г. вышла работа Клафки под названием «Критическое представление педагогики Теодора Литта» («Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung»), в 1985 г. – «Новое исследование теории образования и дидактики» («Neue



Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritischkonstruktiven Didaktik»), которая стала объектом заимствования во многих странах.

С 1963 г. Клафки является членом общества педагогики Германии, с 1986-го по 1988 г. был председателем данной организации, с 1996 г. – ее почетным членом. Ввиду больших заслуг в развитии педагогики как науки Клафки получил три звания почетного доктора. Научная работа В. Клафки нашла свое отражение более чем в 430 публикациях, наиболее важные книги и статьи были переведены на 14 европейских и других языков. С 1965-го по 2001 г. он был членом редколлегии журнала по педагогике «Zeitschrift für Pädagogik». К его профессиональной деятельности также можно отнести многочисленные лекции в Германии и за рубежом. Лекционные туры привели его, в частности, в США (1976), Данию (1981, 1995, 1998, 1999), Грецию (1986), Китай (1986), Японию (1990), Швейцарию (1990, 1991), Австрию (1993), Норвегию (1993) и Финляндию (1994, 1996).

В *третьем параграфе* «Сущность педагогических идей В. Клафки» проанализированы основные идеи немецкого педагога.

Клафки разработал алгоритм практической проверки учебно-воспитательных концепций, которые характерны для герменевтики, что в значительной мере дополняет его теоретическое исследование. В дальнейшем это помогло ему сформулировать критико-конструктивную концепцию дидактики. Под термином «критический» он имеет в виду дидактику, рассматривающую процессы обучения и учения в смысле развития способностей к самоопределению, выбору и демократической солидарности. Критическая дидактика предполагает проектирование, апробацию процесса обучения и учения. «Конструктивный» означает взаимосвязь практики и теории, что является базовым концептом гуманистической и демократической школ.

Теория обучения у Клафки – это планирование, формы, методы и средства обучения. Привлекая учащихся к проектированию, анализу и критике учебного процесса, учитель способствует формированию у них ценностных ориентаций на демократическую солидарность и гуманизацию внутришкольных отношений. Будучи учеником и последователем Э. Венигера, В. Клафки также считает дидактику теорией, содержащей ряд задач, содержание и категории образования, его структуру, классификацию и образовательный смысл.

Разработанная Клафки концепция категориального образования является синтезом двух полярных направлений – материального и формального образования. Данная концепция способствует выработке учащимися самостоятельно или под руководством педагога базовых понятий, необходимых для познания, оценки, понимания окружающей действительности. В тесной связи с проблемой содержания образования находятся две другие части дидактической системы В. Клафки – измерения дидактического поля и учение о дидактическом анализе. «Измерения дидактического поля» рассматриваются

Клафки как дидактические принципы, под ними он понимает наиболее общие положения методики обучения и трактует их как рабочий инструмент учителя, автора учебника, программиста, т.е. того, кто непосредственно готовит или проводит процесс обучения. Измерения дидактического поля – это рабочий инструмент дидакта-теоретика, дающего рекомендации практикам. Первое измерение – это отбор содержания образования с учётом прошлого, настоящего и будущего. По В. Клафки, критерии выбора и координации учебного материала следует выстраивать так, чтобы дать учащимся возможность пережить все ступени развития общества. Посредством активной деятельности ученик «присваивает» социальный опыт прошлого, у него вырабатывается система отношений с объективным миром, другими людьми и самим собой. Это способствует насыщению учебной деятельности особым личностным смыслом. Активная деятельность позволяет формулировать собственные цели и продвигаться от прошлого через настоящее к будущему, от учения к труду. Второе измерение дидактического поля, в понимании В. Клафки, – отбор содержания образования согласно ступеням образования. Речь идет о делении умственного, физического и духовного развития ученика на так называемые ступени образования с наделенными определенными характеристиками, благодаря которым мы можем узнать о способности того или иного ученика к образованию и обучению. Третье измерение – отбор содержания образования сообразно критериям, определяющим образовательное значение учебного предмета для учеников. По мнению Клафки, необходимо наличие определенных критериев для оценки образовательного значения учебных предметов. В связи с этим он предлагает пять дидактических смысловых принципов: этический, эстетический, теоретический, прагматический и религиозный смыслы предмета. Четвертое измерение – отбор содержания образования с учетом его слоев и внутренней структуры.

**Вторая глава** диссертационного исследования «Дидактическая система В. Клафки» состоит из двух параграфов. В *первом параграфе* «Дидактический анализ – ключевое звено в теории обучения В. Клафки» рассматриваются вопросы, посвященные дидактическому анализу подготовки и проведения урока («*Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*»).

Современная педагогика Германии характеризуется наличием множества дидактических моделей, которые развиваются в рамках определенных педагогических течений. Наряду с критико-конструктивной дидактикой В. Клафки разрабатываются учебно-теоретическая дидактика («гамбургская модель») В. Шульца, кибернетическая дидактика Ф. фон Кубе, дидактика К. Мёллера, ориентированная на учебные цели, критико-коммуникативная модель Р. Винкеля, дидактическая модель под названием «Теория куррикулума».

Ключевым звеном в теории обучения В. Клафки выступает дидактический анализ при подготовке урока. По мнению Клафки, подготовка к уроку – это процесс, в котором взаимодействие между теорией и практикой и согласованность между опытом и размышлением играют важную роль. Каждая хорошая подготовка к уроку является как бы мини-проектом, являющимся своеобразным результатом прежнего опыта преподавания. Каждая тема урока несет в себе множество неожиданных возможностей. Подготовка к уроку для учителя – это один из критериев его педагогического мастерства. Рассуждая о подготовке учителя к уроку, Клафки выводит следующую формулу, которая, по его мнению, имеет важное значение для постановки образовательных целей: подготовка к уроку должна включать в себя как можно больше возможностей для плодотворной встречи учителя с определенным ребенком (учеником), включая в себя соответствующее содержание образования. Источник содержания образования – учебная программа. В своем исследовании он формулирует вопрос о сущности содержания того или иного преподаваемого предмета, с которым сталкивается учитель в ходе подготовки к уроку. По мнению Клафки, первым шагом в подготовке к уроку является проникновение в содержание образования.

Учитель заранее должен быть сконцентрирован на своем предмете в педагогическом аспекте, который должен стать для учеников «духовным достоянием». Клафки полагает, что в связи с ожидаемыми «объективностью» и «целесообразностью» учителя он должен занять следующие позиции: с одной стороны, он поддерживает «образовательного дилетанта», которым однажды станет ученик, с другой – подкрепляет его возможности. В позиции «дилетанта» учитель должен быть образцом для подражания во всем. Он должен выбирать содержание своего предмета так, чтобы оно было подлинным и серьезным, поскольку учитель выполняет важную роль в процессе обучения, он воспитывает и учит детей. По мнению Клафки, учитель должен подходить к содержанию урока с позиции своих учеников и исследовать их образовательные возможности. Следовательно, «сущность» предмета является своеобразным «динамическим творением» (*dynamische Schaffen*), которое должно открывать и наполнять молодой дух, оно призвано предвосхищать будущие вызовы и возможности зрелой жизни.

В. Клафки в своей работе «Дидактический анализ в качестве основы подготовки к уроку» («*Die didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*») пишет, что важной характеристикой содержания образования является его свойство быть отдельной частью действующего культурного содержания. Здесь Клафки говорит о главной трудности дидактики, а именно о невозможности сделать совокупность содержания нашей культуры предметом отдельного урока; каждое содержание образования, что бы оно ни включало в себя, должно делать обучение доступным. Важно отметить, что Клафки считает

необходимым, чтобы разработчики учебных программ создавали их с учетом духовно-исторической ситуации, что позволит ученикам лучше усвоить содержание урока. Таким образом, ученики должны учиться, познавать новое, тем самым создавая упорядоченную систему знаний, и при этом быть в состоянии взять на себя ответственность за свои поступки.

Дидактический анализ, разработанный Клафки, первоначально включал в себя пять вопросов, которые уже позже были дополнены им в 1980 г. еще двумя вопросами: 1) Какой общий смысл несет в себе данное содержание урока? 2) Какое значение имеет содержание темы для опыта, осознания, способностей или навыков духовной жизни детей, какое значение оно имеет с педагогической точки зрения? 3) Насколько значима данная тема урока для будущего ученика? 4) Можно ли назвать данное содержание темы урока структурированным? 5) Какие особенные случаи, феномены, ситуации, попытки, люди, элементы формы в структуре соответствующего содержания для детей данного уровня обучения этого класса могут быть интересными, спорными, доступными, понятными, наглядными? 6) Проверимость успешно завершеного процесса обучения: какие приобретенные навыки, знания, формы действий, достижения в широком смысле этого слова должны показываться и оцениваться, как могут успешно применяться полученные знания? 7) Методическое структурирование. Структурирование учебного, обучающего процессов.

Во *втором параграфе* «Теоретическая значимость и использование дидактического анализа в учебном процессе» рассматривается использование дидактического анализа на конкретном уроке по безопасности дорожного движения.

По ходу планирования урока с применением дидактического анализа учителю необходимо ставить перед собой ряд вопросов, которые могут варьироваться. В нашем случае мы рассматриваем дидактический анализ на примере урока по безопасности дорожного движения. Так, в самом начале планирования будущего урока учителю следует ответить на следующие вопросы: *Что для меня лично является важным при подготовке к уроку по безопасности дорожного движения? От чего я не откажусь ни в коем случае? Какие у меня возникают самые насущные вопросы при подготовке к уроку? В каком случае для меня урок будет действительно «хорошим»? Какими основными позициями урока я буду обязательно руководствоваться в моей профессии в будущем, а какими – абсолютно нет? Заслуживает ли внимания то содержание, которое я собираюсь предложить ученикам? Соответствует ли это содержание их среде обитания? Является ли это содержание важным для их жизни?*

По мнению Клафки, учителю при подготовке и планировании урока важно усвоить следующую схему: перед действием осуществляется планирование, перед планированием – анализ. Учителю необходимо заранее представить себе, какие ситуации, способы мотивации он может представить ученикам, чтобы побудить их к учебе в рамках данной темы урока. Далее осуществляется анализ содержания урока по трем параметрам: с точки зрения наглядности примера, задаваемого учителем (экземплярное значение), с точки зрения современности (современное значение), с точки зрения важности данного содержания для будущего учеников (будущее значение).

Понимание того, как адекватно вести себя на дороге, в то же время расширение мобильности посредством использования общественного транспорта – все это должно быть максимально расширено путем введения всевозможных ситуаций, которые могут возникнуть в рамках данной темы. Учебный материал разделяется, т.е. он применяется уже не для целой группы, а для каждого трех учеников (в маленьких подгруппах) для тренировки и оценки соответствующих действий.

Следует отметить, что ученики уже знают, как переходить дорогу по светофору в силу жизненного опыта. Им известно, что и как они должны делать для того, чтобы дорога была преодолена безопасным образом. Для будущего учеников данная тема имеет большое значение. Для учеников эти знания значимы, поскольку это конкретные знания, которые являются реальными на данный момент. Отсутствие мобильности может грозить одиночеством, изоляцией, если ученики не могут выйти в большой мир. Мобильность – это живая практическая тема, где реальность выступает условием: уметь добраться от одного места до другого, это своего рода одно из условий богатой событиями жизни. Неподвижность, в отличие от мобильности, означает паралич, изоляцию, исключение из сообщества.

В рамках данной темы Клафки выделяет несколько основных моментов:

- знать и использовать светофор при переходе дороги;
- переходить дорогу, правильно оценивая риск.

Тема выступает на уровне предмета, т.е. рядом с компетенцией (переходить дорогу) еще один уровень: уровень визуализации, восприятия, фиксации цветов (красный, зеленый) и их значений, уровень поведения (терпеливое ожидание, здесь у некоторых учеников могут возникать проблемы). Даже зная цвета светофора и их обозначения, ученик просто может не дожидаться, пока загорится тот или иной свет. В рамках данной темы учителю необходимо организовать раз в неделю практический урок, который будет посвящен походу по магазинам, посещению почты и т.д.

**В заключении** диссертации сформулированы основные выводы исследования. Исследования образования на Западе не могут не влиять на отече-

ственную педагогику. В связи с этим все чаще и с большим интересом отечественные педагоги обращаются к зарубежному опыту. Изучение наследия немецкого педагога-дидакта В. Клафки является актуальным в рамках нынешней образовательной ситуации. Европейский стиль в образовании и педагогической науке во многом связан именно с именем В. Клафки. Противодействие любой идеологии, демократизм образования и обучения, представления о солидарности и совместности, уважение ко всем участникам педагогического процесса, системность научных построений – все это значительно выделяет немецкого педагога, делая его одним из самых востребованных дидактов в современной Европе. Как считает В. Клафки, ему и его последователям – дидактам-герменевтикам – удалось придать образованию статус, свободный от идеологии, и определенный смысл. Объявляя это заслугой своей школы, В. Клафки пишет одновременно о задачах школы по борьбе с коммунизмом как идеологией, о необходимости «открытого разговора Европы с коммунизмом».

В трудах ученого отразилось большинство проблем Европы и немецкого общества в первой половине XX в. Детство и юность в нацистской Германии, обучение в «народной школе» после войны, личная переоценка своей жизни и работа в школе, обучение в одном из лучших европейских университетов, знакомство и совместная работа с крупнейшими учеными своего времени – все это определило В. Клафки как значительного и весьма оригинального дидакта, сформировавшего одно из важнейших научных направлений – критико-конструктивную дидактику.

В **приложении** представлены основные произведения В. Клафки на немецком языке в хронологическом порядке, «эпохальные ключевые вопросы» в качестве тем для междисциплинарных и смежных дисциплин, подробный план урока, разработанный согласно теории В. Клафки.

**Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:**

*Статьи в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных  
ВАК Минобрнауки России*

1. Стельник, В.В. Некоторые аспекты конструктивно-критической дидактики В. Клафки / В.В. Стельник // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. – 2012. – № 9. – С. 75–78 (0,4 п.л.).

2. Стельник, В.В. Основные направления исследований в современной дидактике Германии / В.В. Стельник // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. «Педагогические науки»*. – 2012. – № 1(65). – С. 136–139 (0,3 п.л.).

3. Стельник, В.В. Эволюция педагогической концепции В. Клафки на фоне модернизации образования в Германии XX века / В.В. Стельник // *Изв.*

Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. «Педагогические науки». – 2012. – № 7 (71). – С. 131–134 (0,4 п.л.).

4. Стельник, В.В. Социально-педагогические аспекты образования в Германии / В.В. Стельник // Изв. Волгогр. гос. техн. ун-та. Сер. «Проблемы социально-гуманитарного знания». Вып. 11: межвуз. сб. науч. ст. / ВолГТУ. – Волгоград, 2012. – №8 (95). – С. 129–130 (0,3 п.л.).

*Статьи в сборниках научных трудов и материалов  
научных конференций*

5. Стельник, В.В. Некоторые концепции содержания образования в современной педагогике Германии / В.В. Стельник // Особенности духовно-нравственного формирования личности в современных условиях: материалы Всерос. науч.-практ. конф. г. Михайловка Волгогр. обл., 21–22 окт. 2010 г. / Михайловский филиал ГОУ ВПО «Волгоградский государственный педагогический университет»; ГОУ СПО «Михайловский профессионально-педагогический колледж». – Волгоград, 2011. – С. 164–168 (0,3 п.л.).

6. Стельник, В.В. Некоторые аспекты современной немецкой теории образования / В.В. Стельник // Педагогическая наука: прошлое, настоящее, будущее: материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф., 30 марта 2011 г. / НП «Сиб. ассоц. консультантов». – Новосибирск, 2011. – Ч. 1. – С. 114–119 (0,3 п.л.).

7. Стельник, В.В. Актуальные проблемы современного международного воспитания по Клафки (российский аспект) / В.В. Стельник // Social Science. Общественные науки: Всерос. науч. журн. – 2011. – № 3 – С. 322–328 (0,4 п.л.).

8. Стельник, В.В. Тенденции в развитии дидактики в современной Германии / В.В. Стельник // Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии: материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф., 24 окт. 2011 г. / НП «Сиб. ассоц. консультантов». – Новосибирск, 2011. – Ч. 1. – С. 72–77 (0,2 п.л.).

9. Стельник, В.В. Концепции категориального образования Вольфганга Клафки / В.В. Стельник // Наука в современном обществе: сб. материалов II Междунар. науч. конф. / Центр научного знания «Логос». – Ставрополь, 2012. – С. 89–92 (0,2 п.л.).

10. Стельник, В.В. Теоретическая модель процесса воспитания ответственности В. Клафки (1962) / В.В. Стельник // Сборник научных трудов SWorld. Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития 2012: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Одесса, 2–12 окт. 2012 г. Т. 13. Педагогика, психология, социология / Одес. нац. морской ун-т [и др.]. – Одесса, 2012. – С. 16–20 (0,2 п.л.).

11. Сурина (Стельник), В.В. Теория элементарного образования В. Клафки / В.В. Сурина // Сборник научных трудов SWorld. – Вып. 4. Т. 20. – Одесса: КУПРИЕНКО С.В., 2013 (0,2 п.л.).

12. Сурина (Стельник), В.В. Критико-конструктивная теория В. Клафки / В.В. Сурина // Современное образование за рубежом: состояние и тенденции развития: сб. тр. по итогам круглого стола. Волгоград, 28 окт. 2013 г. – Волгоград, 2013 (0,2 п.л.).

13. Сурина (Стельник), В.В. Коммуникация как смысловой аспект социального взаимодействия / В.В. Сурина // Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире-8: сб. ст. / отв. ред. И.С. Бессарабова. – Волгоград, 2014 (0,2 п.л.).

*Общий объем публикаций составляет 3,6 п.л.*

СУРИНА Виктория Викторовна

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В. КЛАФКИ И  
ИХ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ НЕМЕЦКОЙ  
ПЕДАГОГИКИ

Автореферат  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук



Подписано к печати . Формат 60x84/16. Бум. офс.  
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 1,4 . Уч.-изд. л. 1,5. Тираж 110 экз. Заказ .

Типография Издательства ВГСПУ «Перемена»  
400066, Волгоград, пр. им. В. И. Ленина, 27