

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования  
«ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

*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

ДИССЕРТАЦИЯ  
на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:**  
доктор педагогических наук, профессор  
ВОРОБЬЕВ Николай Егорович

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	3
<b>Глава 1. Теоретико-методологические основы педагогических идей В. Клафки</b>	
1.1. Социально-исторические условия становления и развития педагогических взглядов немецкого педагога.....	20
1.2. Влияние педагогического творчества В. Клафки на развитие немецкой педагогики .....	46
1.3. Сущность педагогических идей В. Клафки.....	59
Выводы по первой главе.....	92
<b>Глава 2. Дидактическая система В. Клафки</b>	
2.1. Дидактический анализ – ключевое звено в теории обучения В.Клафки.....	97
2.2. Теоретическая значимость использования дидактического анализа в учебном процессе.....	127
Выводы по второй главе.....	141
<b>Заключение</b> .....	143
<b>Литература</b> .....	151
<b>Приложения</b>	
<b>Приложения 1</b> .....	169
<b>Приложение 2</b> .....	182
<b>Приложение 3</b> .....	183

# Введение

**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. Гуддзонс, 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, делая 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» (C. 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. Stübiger, K.H. Arnold (Hrsg.) «Das Potenzial der Allgemeinen 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. Воробьев, 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. Воробьев, 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 свойства 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 педагогическая 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 экземплярного 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 политики, 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 Клапки, о роли и значении его дидактической теории обучения расширяют представление о критико-конструктивной педагогике В. Клапки, 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 подготовке и планировании уроков с подробным анализом содержания конкретного учебного предмета. Положения теории В. Клапки 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, заключения (7 с.) и списка литературы (185 наименований, из них 68 – на иностранном языке), 3 приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В. КЛАФКИ

Первая глава данного исследования посвящена выявлению социально-экономических условий и исторических предпосылок становления педагогических идей В. Клафки, выделению и характеристике основных этапов его педагогической биографии, выявлению и анализу сущности и содержания педагогических идей В. Клафки.

## **1.1. Социально-исторические условия становления и развития педагогических взглядов немецкого педагога**

Для более полного понимания истоков и сути инновационных педагогических идей В. Клафки считаем необходимым обратиться к рассмотрению особенностей философии европейской культуры 1930 – 1940-х г.г., отражающей социальные условия жизни людей, духовные устремления и ценности европейского общества начала XX в., которые во многом предопределили содержание педагогических взглядов Вольфганга Клафки. Для нашей работы важно вычлнить то, какие культурные и исторические реалии привели к появлению новых дидактических принципов В. Клафки.

На педагогическую мысль начала XX столетия, социологию знания и практику самое значительное воздействие оказали такие философские концепции, как философия жизни и философия марксизма.

Основными представителями философии жизни были Артур Шопенгауэр, Фридрих Ницше, Анри Бергсон, Вильгельм Дильтей, Георг Зиммель. При рассмотрении данного направления мы берём за основу материал из «Энциклопедического словаря по философии» под редакцией Ивина А. А.: «Данное течение выдвигало в качестве исходного понятия

“жизнь” как основополагающую основу мира. Философия жизни возникла как реакция на неокантианство и позитивизм и пыталась вместо абстрактных и неопределенных понятий “материя”, “бытие”, “дух” и т.п. найти фундаментальную, первичную основу всего сущего. Различают биологический и историцистский варианты философии жизни. Первый наиболее ярко представлен Ницше и Бергсоном, второй — Дильтеем и Шпенглером» [Философия: Словарь, 2004].

В философии Ницше жизнь — «это органический процесс, постоянно совершенствующийся, преодолевающий самого себя, расширяющий свое господство, никогда не застывающий в конечных и ограниченных формах. Сознание, дух — только средства и орудия на службе у жизни. Подлинный человек — это человек, обладающий мощной жизненной силой, жизненными инстинктами, в котором не угасло и не подавлено дионисийское (экстатически страстное, хаотическое, оргиастически-иррациональное) начало» [Философия: Словарь, 2004]. По мнению Ницше, преобладание интеллекта приводит к угасанию жизни. Человек словно «ручное животное» [Философия: Словарь, 2004], которое живёт по определённым законам, сопровождающимся моралью и искусственными законами науки.

Бергсон сравнивает жизнь с «взлетающей ракетой, сгоревшие остатки которой падают вниз, образуя материю» [Философия: Словарь, 2004]. «Жизнь — космическая сила, “жизненный порыв”, ведущий эволюцию, побуждающий к творчеству, порыв, никогда не воплощающийся окончательно ни в каких делах и свершениях, чистая длительность, постоянная изменчивость» [Философия: Словарь, 2004]. Бергсон употребляет понятие «длительность», которым он именуется сознание человека. Сознание в данном случае — это поток переживаний, который длится от начала и до конца существования, при этом не повторяясь и изменяясь постоянно, будучи под влиянием впечатлений.

Немецкий философ Вильгельм Дильтей, в свою очередь, отдаёт жизни первое и главенствующее место, нежели бытию. По мнению учёного, «метафизика — это проектирование тотальности жизни на бытие. Все метафизические истолкования и интерпретации мира покоятся на переживании жизни. Переживание — основа наук о духе, в отличие от естествознания» [Философия: Словарь, 2004]. Как полагает Дильтей, переживание души, психическая жизнь — это источник возникновения мифов, исторических событий, литературы и искусства, другими словами, «продуктов человеческой истории». Поскольку психическая жизнь обладает структурной связью, люди переживают данную связь, включающую в себя судьбы людей, страдания, следовательно, понимают человеческую жизнь. Что касается интеллектуальной жизни, то она, по мнению ученого, подкрепляется всей целостностью душевной жизни. Объяснение чего-либо осуществляется человеком благодаря интеллектуальным способностям, а понимание происходит благодаря душевным силам. Чтобы понять нечто единичное и отдельное, человек исходит из связи целого. Из этого можно сделать вывод, что человек понимает больше, чем знает, а, следовательно, переживает больше, чем понимает.

Мы не случайно обращаем особое внимание на Вильгельма Дильтея и его основные идеи. Прежде всего, это связано с тем, что Вольфганг Клафки является представителем Геттингенской школы, которая берёт за основу основные идеи немецкого педагога и философа — идеалиста В. Дильтея. В. Дильтей стал родоначальником направления «гуманитарная педагогика», основной задачей и основным методом которого было исследование культурно-исторических процессов педагогической реальности. Нужно также отметить, что 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 г.г. годов. Само название «гуманитарная педагогика» (geisteswissenschaftliche), которое используют западногерманские (а ранее немецкие) педагоги, означает, что, во-первых, исследуются, прежде всего, культурно-исторические вопросы педагогической реальности, во-вторых, используется преимущественно свойственный гуманитарным наукам метод герменевтики – толкование живого и зафиксированного в письменных источниках опыта [Никандров, 1978].

Таким образом, мы делаем вывод, что мысль Клафки о том, что ученик посредством активной деятельности присваивает социальный опыт прошлого и таким образом у него вырабатывается система отношений с объективным миром, другими людьми и самим собой, о том, что учитель моделирует на уроке различные ситуации учебного действия и поступка здесь и сейчас, созвучна с идеей Дильтея о том, что разум не является чем-то чистым, он, как правило, зависит от времени и обстоятельств. Жизненные переживания – это основа для познания. Также главное, что для нас важно, то, что в своих рассуждениях Дильтей отталкивается не от разума и сознания, а от жизни. Об этом говорит и Клафки, когда предлагает учителю 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 Карл Маркс и Фридрих Энгельс. В центре марксистской идеологии находится идея, которая толкует историю с точки зрения материализма. Общественное развитие трактуется марксистами как естественноисторический процесс, где общественное бытие определяет общественное сознание. Основой жизни людей является трудовая деятельность. При этом подчёркивается, что практика первична по отношению к духовному миру. А следовательно, можно сделать вывод о том, что сознание идет следом за

практикой. Человек осознает только то, что происходит на практике. Марксисты берут за основу практику и распространяют материализм на общественную жизнь [Маркс, 1955-1981].

Если мы проведём аналогию между идеями марксистской философии и идеями Клафки, то здесь снова можно увидеть схожесть в рассуждениях. Клафки говорит об активной деятельности учеников, которая имеет образовательное значение. Речь идёт об игре, беседе, праздниках, каникулах, прогулках, путешествиях, трудовой деятельности, музыкальном творчестве. Любая теория должна подкрепляться практикой. Необходимо давать ученикам возможность самостоятельно делать выбор, принимать решение и быть ответственным и за свой выбор и поступок.

По словам самого В. Клафки, он вывел свою критико-конструктивную педагогику из критической педагогики, основанной на критической теории Макса Хоркхаймера, Теодора Визенгрунда Адорно, Герберта Маркузе и Юргена Хабермаса. Вследствие этого мы можем сделать вывод, что педагогика В. Клафки находится в непосредственной близости к новомарксистской идеологии Франкфуртской школы [Стельник, 2012, 129–130].

И здесь мы обращаемся к истории социологии XX в., где рассматриваются основные положения неомарксизма Франкфуртской школы [Покровский, 2007].

Прежде всего, стоит упомянуть, что теории представителей Франкфуртской школы часто называют «неомарксизмом». Франкфуртцы предложили гуманистическую и открытую версию марксизма, неомарксистскую теорию истории и социологии. Основными источниками их творчества являются философия и политэкономия К. Маркса, психоанализ З. Фрейда, идеи К. Мангейма, социологические идеи М. Вебера. Важным вкладом Франкфуртской школы в теоретическую социологию являются критика марксистской теории,

попытка обогатить ее психологическим содержанием, представлениями о личности современного человека [Покровский, 2007].

Говоря об основных идеях франкфуртцев и их источниках возникновения, нужно отметить, что у К. Маркса франкфуртцы взяли основное методологическое «оружие» – критику современного общества, идеологий, оправдывающих власть и господство. Понятие «ложного сознания» как результата определенных общественных отношений и диалектика, которую К. Маркс наполнил общесоциологическим и историко-политическим содержанием, активно используются всеми теоретиками Франкфуртской школы. Понятие отчуждения К. Маркса было адаптировано ими к критике современного общества [Покровский, 2007].

Отчуждение – одна из важных методологических категорий К. Маркса:

- отчуждение создается в процессе принудительного труда;
- отчуждается родовая сущность человека, превращаясь в чуждую ему сущность; человек отчуждается от других людей и от самого себя;
- преодоление отчуждения возможно только через освобождение труда.

Теоретиками Франкфуртской школы использовались такие идеи З. Фрейда:

- представление о структуре человеческой психики;
- некоторые положения психопатологии, позволяющие обрисовать негативное влияние современного общества на человека и трудности на пути развития революционного сознания;
- представление о возможностях психического освобождения.

Теорию формальной рациональности М. Вебера также можно считать одним из интеллектуальных источников работ Франкфуртской школы. Теория включает следующие положения:

- одним из основных процессов современного общества является процесс рационализации социального действия — вытеснения ценностно-рационального, традиционного и аффективного действия;
- рациональность выступает как самоцель — это судьба западной цивилизации и путь всемирно-исторического процесса;
- развитие науки представляет собой чистое воплощение принципа рациональности;
- основными механизмами процесса рационализации являются формализация и калькулируемость;
- способы ведения хозяйства, управление во всех сферах социальной жизни, образ мышления людей рационализируются;
- роль религии и церкви в жизни общества уменьшается («расколдование мира»).

Теоретики Франкфуртской школы особое внимание уделяют современному капиталистическому обществу. Система господства, созданная в таком обществе, признается глубоко порочной и губительной для человеческой личности. Господство социальных и культурных структур над людьми является, с точки зрения авторов, результатом особого пути исторического развития, не характерного для всего человечества [Покровский, 2007].

Представители Франкфуртской школы употребляют такие понятия как «рациональная тотальность» и «рационализация как основа просвещения». Просвещение как рациональное овладение природой включает:

- расщепление изначальной целостности природы на субъект и объект;
- разделение социальных отношений на отношения господства и подчинения;
- саморасщепление индивида: подавление чувственных переживаний абстрактными представлениями о себе.

В результате этих процессов происходит полное отчуждение человека от природы, общества, других людей и самого себя [Покровский, 2007].

Теоретики Франкфуртской школы развивают идеи рациональности и разума. Под рациональностью они понимают процесс рационализации и формализации, характерный для западной цивилизации и понятый в веберовском духе. Под разумом – позитивную рациональность, гуманистическую разумность, изначально присущие человеческой цивилизации, принципами которой надо руководствоваться, чтобы противостоять негативным тенденциям технократической капиталистической культуры. Формальная рациональность выступает как апогей развития технократического мышления [Покровский, 2007].

По мнению франкфуртцев, существующий мир иррационален, поскольку чужд реальным потребностям людей (например, потребности в самореализации), их способностям. Парадоксальным образом рационализация оборачивается «неразумностью», иррациональным и пассивным признанием существующего порядка вещей. Нацизм является примером торжества формальной рациональности в современном мире [Покровский, 2007].

Главный тезис критической теории Франкфуртской школы: существует подлинная человеческая природа, загнанная просвещением в бессознательное. Человек в просвещенном мире – это псевдоиндивидуальность, случайный носитель всеобщих требований социума, отождествляющий себя со стереотипами шкалы ценностей, социальными нормами. Человек – «анонимный функционер», узел конвенциональных реакций и объективно ожидаемых способов функционирования. Человек в таком обществе – вещь, статистический элемент, оцениваемый в категориях «успеха» или «неудачи». Такие люди образуют псевдоколлективы, конгломераты псевдоиндивидуальностей и анонимов; сила коллектива становится инстанцией насилия. Кроме того, современная идеология, порождаемая социальной элитой, представляет

собой систему идей, которая сбивает с толку людей, возвеличивает существующий социальный порядок [Покровский, 2007].

Одной из неотъемлемых черт представителей Франкфуртской школы, была критика позитивизма. Франкфуртцы не принимали позитивизм главным образом потому, что считали невозможным вынести человеческие ценности за рамки научного исследования. А также потому, что позитивизм претендует на бытие единственным эталоном достоверности и точности для всех научных дисциплин. По мнению мыслителей Франкфуртской школы, необходимо сфокусировать свое внимание, прежде всего, на человеческой деятельности, ее воздействии на социальные структуры.

Главный метод критической теории и науки, по мнению франкфуртцев, – «имманентная критика», негативизм, берущие свое начало в философии Гегеля и молодого Маркса [Покровский, 2007].

Задачи критической теории:

- раскрытие природы общества;
- преодоление разрыва субъекта и объекта;
- фокусирование внимания на человеческой деятельности;
- разоблачение традиционного социального познания для того, чтобы вернуться к истинной природе человека;
- критическое отношение к миру данного, наличного, что позволит релятивизировать фактичность социального мира. Нужно не улучшать существующее, а критиковать его в целом: подвергать критической рефлексии категории «лучшего», «полезного», «целесообразного» как идеологически обусловленные [Покровский, 2007].

Главный пункт критики франкфуртцев – разобщение теории и практики в современной социологии. Сциентизм рассматривается как один из пороков социологии, поскольку превращает научный метод в самоцель. Сциентизм далек от критики современного общества, не помогает «угнетенным» людям, игнорирует личность как ценность.

Социологи сконцентрированы на обществе в целом, а не на конкретных личностях. Поэтому социология, возникшая в буржуазном обществе, не способна выйти за пределы современного социального порядка, не может найти способов, которые привели бы людей к справедливому и гуманному обществу [Покровский, 2007].

Т. Адорно критиковал социологический позитивизм и категорически отвергал разделение индивида и общества, характерное для позитивистской социологии. Отдельный социальный феномен невозможно понять вне целого (истории и общества). Поэтому Т. Адорно предлагал использовать диахронический и синхронический методы рассмотрения и изучения социальной реальности, т.е. взгляд на общество как на взаимодействие составляющих его частей и рассмотрение его же с точки зрения генезиса и прогноза на будущее [Адорно, 2001].

Здесь стоит учесть, что франкфуртцы не выступали против эмпирического социального исследования как такового. Социология, по мнению теоретиков Франкфуртской школы, в корне отличается от естественных наук, так как исключает конструирование объективных закономерностей. Социолог должен погружаться в общество, субъект-объектную реальность или «тотальность», а не дистанцироваться от нее. Методы исследования должны проверяться не методологическим идеалом, а «самой сутью дела». Социолог не должен отрекаться от собственной субъективности, он неизбежно «партиен». Познание общества – это одновременно орудие его изменения. Главная цель социологии, таким образом, – объединить теорию и практику, восстановить отношения между ними для их взаимного обогащения [Покровский, 2007].

Особое внимание франкфуртцы уделяли искусству. Т. Адорно и Г. Маркузе считали, что именно через искусство возможно частичное освобождение от буржуазного общества. Однако и в эту область вторгается рационализация, и здесь устанавливается система господства,

характерная для западной цивилизации. Т. Адорно писал о музыке как о голосе человеческой личности, раздавленной капиталистическим отчуждением. Искусство авангарда, особенно авангардная музыка, по мнению Т. Адорно, помогает выразить протест против современного общества: организованное отсутствие смысла в музыке опровергает смысл организованного общества. Искусство авангарда помогает разоблачить современное общество, разрушить устоявшиеся типы мышления, освободить человека [Адорно, 2001, 1993].

Важным этапом в развитии идеологии представителей Франкфуртской школы были разработка и реализация проекта по исследованию авторитарной личности. Т. Адорно был руководителем исследовательского коллектива, ответственным редактором коллективной монографии, в которой зафиксированы результаты проекта. Коллектив составили социальные психологи Р. Невитт Сэнфорд, Дэниэл Дж. Левинсон, Эльза Френкель-Брюнsvик. Теоретическую основу проекта разрабатывал Т. Адорно, опираясь на идеи «Диалектики просвещения», а также понятие «авторитарного характера», разработанное Э. Фроммом. Проект также опирается на основы психоанализа З. Фрейда (такие понятия, как «бессознательное», «амбивалентность психики», «навязчивые состояния», «проекция», «вытеснение», «рационализация», «агрессия») [Покровский, 2007]. Данные понятия активно использовались последователями Фрейда, в особенности теми педагогами, которые активно работали с асоциальными и беспризорными детьми и подростками, преодолевая их сопротивление гуманными, а не авторитарными методами (А. Айххорн, З. Бернфельд, Б. Беттельхайм, М. Кляйн, Ф. Редль, А. Фрейд) [Образцова, 2005]. Франкфуртцы формулируют определение «авторитарная личность – основа всех тоталитарных режимов. Это тип социального характера, основная черта которого – самоидентификация с авторитетом и утверждение через эту идентификацию своей силы и привилегированности» [Покровский, 2007].

Целью проекта было выделить человека, его деятельность, мысли. Франкфуртцы стремились понять, каким образом социальное бытие человека оказывает влияние на политический порядок, на успех или неуспех определенных идеологий. Здесь также прослеживается стремление учёных разыскать способы освобождения человека от всего того, что навязывается ему существующей системой господства.

В ходе поиска источников зарождения дидактической системы Клафки мы считаем необходимым рассмотрение основных идей самого знаменитого социального философа и социолога современной Германии, одного из наиболее ярких представителей Франкфуртской школы – Юргена Хабермаса.

Хабермас в своей теории употребляет такое понятие, как «коммуникативный разум». Главенствующую роль он отдаёт «универсальному коммуникативному обществу», в то время как «сознание» отходит на второй план. Из этого следует сделать вывод, что результаты коммуникации у Хабермаса подвластны влияниям общественных условий [Сурина, 2014]. В связи с этим Хабермас считает, что объектом критики должно стать общество, которое находится в центре анализа. Данный анализ способствует разграничению свободной коммуникации от коммуникации, находящейся в положении подчинения. Отстаивая основные идеи Франкфуртской школы, Хабермас, тем не менее, выстраивает свою собственную линию рассуждений. Важно заметить, что он добавляет свои особенности в общую идеологию школы. К характерным особенностям можно отнести его стремление связать понятие разума с эмпирической теорией социальной эволюции, которая была разработана Марксом, Вебером и Парсонсом. Хабермас отказывается от философского априоризма в пользу разработки постметафизического «философского проекта». Вследствие этого становится очевидным, что же собой представляет понятие философского разума у Хабермаса. А именно разум зависит от эмпирических

наблюдений, в то же время он участвует в диалоге с конкретными научными дисциплинами, отражающими факт функциональной дифференциации общества [Хабермас, 1993].

Ещё одной важной особенностью Хабермаса является то, что он развивает теорию демократии, взаимосвязь права и демократии, чем дополняет критические теории своих учителей, Хоркхаймера и Адорно. В данном ключе также рассматривается структурная трансформация, переживаемая обществом. Также отметим, что Хабермас формулирует в начале 1960-х г.г. понятие «общественность» (öffentlichkeit). Немаловажно, что данное понятие в конце того же десятилетия сделалось ключевым для целого поколения революционной студенческой молодежи. [Хабермас, 1993]. Так со временем немецкий учёный отдаляется от учений Маркса.

Разработав теорию коммуникативного действия, Хабермас ввел ряд фундаментальных понятий. Так, он отводит сфере труда важную роль инструментального действия. Это действие упорядочено в соответствии с правилами, которые основаны на практическом знании. Контроль над действительностью делает возможным инструментальное действие, а именно определенные цели, предсказания, касающиеся последствий данного действия [Хабермас, 1993]. Что же Хабермас подразумевает под коммуникативным действием? Прежде всего, это взаимодействие двух индивидов, которое упорядочено в соответствии с нормами, которые трактуются как обязательные. Необходимо здесь отметить, что коммуникативное действие ориентировано на взаимопонимание действующих индивидов, их согласие, тогда как инструментальное действие ориентировано на успех. Согласие относительно ситуации и ожидаемых следствий основано, скорее, на убеждении, чем на принуждении. «Оно предполагает координацию тех усилий людей, которые направлены именно на взаимопонимание» [Хабермас, 1993]. В свою очередь Требухина и Федотова отмечают в своей статье, что

Хабермас оказал существенное влияние на становление на становление теоретических основ немецкой коммуникативной дидактики. Высказанные философом идеи о необходимости воспитания свободной, «эмансипированной» личности, способной переживать многообразные формы своего существования и творческой деятельности, были положены в основу определения цели немецкой коммуникативной дидактики [Требухина, Федотова, 2005]

Подводя итог вышеизложенному, мы снова пытаемся найти схожие элементы рассуждений, схожие мысли между идеями представителей Франкфуртской школы и идеями Клафки. И здесь для нас является важной мысль Т. Адорно о невозможности разделения индивида и общества. Отдельный социальный феномен невозможно понять вне целого (истории и общества). Поэтому Т. Адорно говорит об использовании диахронического и синхронического методов рассмотрения и изучения социальной реальности, т.е. взгляд на общество как на взаимодействие составляющих его частей и рассмотрение его же с точки зрения генезиса и прогноза на будущее. В то же время Клафки в центр своей философско-политической педагогики 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 умению эффективной коммуникации в рамках социума, обеспечить формирование политической позиции, гарантировать реализацию принципа солидарности с другими людьми.

У Хабермаса Клафки заимствует теорию демократии, взаимосвязь права и демократии. Опираясь на эти понятия, немецкий учёный развивает критико-конструктивную дидактику и выделяет три основополагающие способности, которые стоят во главе его дидактической модели. Это развитие самоопределения, права голоса и демократической солидарности. Безусловно, для Клафки понятие демократии не пустой звук. Он отстаивает право каждого человека на право высказывания

своего мнения, право отстаивания своей позиции. Он также наделяет гражданина своей страны таким важным качеством, как демократическая солидарность. Т. е. умением сочувствовать кому-либо, поддерживать, чьи-либо действия. Быть солидарным – значит иметь общие интересы с кем-либо, придерживаться единой линии поведения.

Что же касается прошлого, настоящего и будущего, то здесь, согласно идеям В. Клафки, воспитание, в частности, воспитатель, находится постоянно в поле напряжения между прошлым, настоящим и будущим. Перед воспитателем находятся дети с их радостями и заботами, интересами и вопросами. И, в свою очередь, воспитатель обязан помочь своим подопечным, удовлетворить их умственные и душевные потребности, посоветовать и ответить на возникающие вопросы воспитанников. Исходя из этого, горизонт воспитателя – это настоящее доверенных ему молодых людей.

По мнению В. Клафки, в каждом конкретном ответе учителя на вопрос ученика, вероятнее всего, может возникнуть одновременно измерение прошлого. То, что ребёнок переживает в данный момент (его настоящее), и то, что воспитатель предлагает ему в своих ответах и помощи, всё это уже находится в определённой взаимосвязи. Важно также подчеркнуть мысль Клафки о том, что, наряду с прошлым, нельзя оставлять без внимания и будущее, что больше всего волнует воспитателя, а именно ответственность: он обязан помочь воспитаннику сегодня, чтобы тот мог уже сориентироваться в будущем. Главное здесь – предугадать будущие ситуации и подготовить воспитанника к ним [Klafki, 1963].

Не последнюю роль в становлении взглядов и формировании мировоззрения В. Клафки сыграла классическая гуманитарная педагогика Вильгельма Гумбольдта и Иоганна Генриха Песталоцци. Рассмотрим каждого учёного в отдельности и их основные идеи.

Вильгельм Гумбольдт (1767–1835) развивал философское учение Канта, опираясь на материалы общественной истории. Гумбольдт

выработал свою теорию исторического познания. По мнению учёного, история, являясь наукой, по некоторым аспектам пересекается с эстетикой. Согласно теории Гумбольдта, всемирная история – это следствие действий духовной силы, которая прибывает вне познания и может быть понята сточки зрения причины [Даниленко, 2010]. Своё выражение духовная сила находит посредством творческих способностей и личных усилий отдельно взятого человека. Рассуждая подобным образом, Гумбольдт приходит к выводу, что историческая жизнь общества не что иное, как результат свободы и необходимости жизни индивидов и жизни целого. В итоге эта идея стала основой для термина «духовная культура». «Духовная культура – это религиозно-нравственные представления, которые приводят к совершенствованию личности человека и вместе с тем — к улучшению общественной жизни» [Даниленко, 2010].

Следующий шаг в развитии теории Гумбольдта – формулировка учения об индивидуальности. По словам Гумбольдта, «всякая человеческая индивидуальность есть коренящаяся в явлении идея. В некоторых случаях это до того ярко бросается в глаза, точно идея лишь затем приняла форму индивида, чтобы в ней совершить свое откровение» [Даниленко, 2010]. По мнению немецкого философа Гумбольдта, индивидуальность таит в себе тайну всякого существования. В конце XVIII столетия Вильгельм написал несколько работ о деятельности государства, на тот период государственное начало имело тенденцию интенсивного развития. Главной функцией государства, по мнению немецкого философа, являлось установление государством внешней и внутренней безопасности. Особенно им подчёркивалась идея о том, что государство обязано всячески содействовать благосостоянию граждан. Безусловно, данное содействие обусловлено его вмешательством во все отрасли человеческой жизни. В то же время у Гумбольдта возникало опасение, что подобное вмешательство может привести к ограничению

личной свободы и, что хуже всего, помешать своеобразному развитию индивидуума. Данное опасение возникает не просто, поскольку главная цель для Гумбольдта – это универсальное развитие индивидуальности. Данная цель должна определять границы деятельности государства [Даниленко, 2010].

Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827) – швейцарский педагог. Песталоцци представлял основные идеи педагогов-гуманистов конца XVIII — начала XIX в. [Песталоцци, 1981].

Песталоцци полагал, что воспитание призвано всесторонне и гармонически развивать и совершенствовать все природные силы, возможности и способности человека. Вдохновлённый этой идеей, учёный создал теорию элементарного образования, которая в дальнейшем сыграла значительную роль в борьбе с догматическим обучением и механическим запоминанием. Ещё одной важной заслугой данной теории является то, что она способствовала развитию народных школ в XIX в. Элементарное образование означало обучение, которое базировалось на выделении в объектах познания и деятельности детей простых элементов. Подобная система делала возможным двигать постоянно от простого к сложному в обучении, что способствовало совершенствованию знаний, умений и навыков учеников. Песталоцци призывал школьных педагогов всячески способствовать активному умственному, физическому, нравственному и трудовому воспитанию ребенка. Швейцарский педагог настаивал на расширении содержания образования в начальной школе. Главным его стремлением было сделать школу близкой народу. Школа, по его представлению, должна быть тесно связана с жизнью и потребностями народных масс. Песталоцци уделял большое внимание трудовому обучению детей, их подготовке к жизни [Песталоцци, 1981].

Песталоцци отводил важную роль наглядности, которая связана с элементарным обучением. Он решительно высказывался против неосмысленного запоминания сведений. Песталоцци строил свою систему

обучения, основываясь на широком применении наглядных методов. При этом он опирался на сформулированный им принцип чувственного восприятия как единственного фундамента человеческого познания. Самый главный метод обучения, по Песталоцци, – это метод наглядности. Метод интеллектуального образования [Песталоцци, 1981].

Вольфганг Клафки, Мартин Вагеншайн развили теорию элементарного, фундаментального и экземплярного образования. Их общие идеи основаны на теории элементарного образования Песталоцци. С помощью понятия «экземплярный» делается попытка показать богатство материала: ребенок не может узнать все сразу, необходимо сосредоточить своё внимание только на выбранных конкретных примерах. Элементарное – это содержание, опыт, который присваивается учеником в конкретном случае. Фундаментальным является тот опыт, в котором формируется сознательность в чёткой форме. Подобный базовый опыт может быть использован не только в рамках урока, но и в виде разного рода инсценировок.

Здесь важно подчеркнуть, как отмечает немецкий учёный Кристиан Бём в своей книге «Эволюция педагогики Вольфганга Клафки. 40 лет критико-конструктивной дидактики в немецких школах», что для Клафки важен Фридрих Шлейермахер, современник Гумбольдта и Песталоцци. Клафки подписывается настоятельно под всеми мыслями философско-педагогической классики, где наблюдается противоречие, между социальным неравенством, с одной стороны, и гуманными возможностями развития «образования» – с другой [Vöhm, 2008].

Фридрих Даниэль Эрнст Шлейермахер (1768–1834) – немецкий философ, теолог и проповедник. Особенной чертой философии Шлейермахера является эклектизм, поскольку Шлейермахер, формируя и развивая свою теорию, опирался на разных философов и их идеи, при этом комбинируя, сочетая и создавая своё, нечто новое. Так, например, в области гносеологии он примыкал к Канту, вместе с тем симпатизируя

рационализму Спинозы. Несомненно, можно заметить некую противоречивость в том, что немецкий философ далеко не благосклонный к вторжениям метафизики в область религии и в то же время вступающий в союз с романтической мистикой. Из этого можно сделать заключение, что Шлейермахер обладал несомненной способностью сочетать несоединимое [Ракитов, 1988].

Шлейермахер изложил свои общеполитические взгляды в «Диалектике», которая появилась в печати только после его смерти. Диалектика, в понимании Шлейермахера, есть искусство так называемого философского обоснования. При этом, чтобы познать нечто, именно в понимании философского познания, необходимо полное соответствие мышления и бытия. Понятия связываются между собой логически, чему соответствует причинная связь внешней действительности. По мнению Шлейермахера, познание «появляется из взаимодействия двух факторов: органической или чувственной и интеллектуальной функций» [Ракитов, 1988].

«В основании всего бытия находится абсолютное мировое единство или Бог. Это единство неизбежно предполагается нашим мышлением, но никогда не может быть осуществлено в мысли. Лишенное такого единства, наше познание является всегда относительным» [Ракитов, 1988; Википедия]. Шлейермахер говорил о том, что метафизические и религиозные понятия о Боге, не могут выражать Его сущности. В то время как мы причисляем к Богу разнообразные качества и свойства, в этот же момент немецкий философ замечает, что подобное наделение Бога характеристиками противоречит Его единству. Данное мнение Шлейермахера обосновывает тем, что эти качества есть не что иное, как всего лишь отражение Божественной природы в религиозном сознании человека. Так, в своих рассуждениях о личности Шлейермахер подчеркивает, что понятие личности не может быть связываемо с идеей Бога, потому что личность, по мнению философа, «предполагает всегда

нечто конечное и ограниченное» [Ракитов, 1988]. Нужно заметить, что любая попытка мыслить Бога в определенных понятиях или представлениях неизбежно ведёт к мифологии. Так, по мнению философа, Бог и мир находятся в неразрывной связи. «Все зависит от Бога, но эта зависимость не выражается в отдельных актах или чудесах, а в общей связи природы» [Ракитов, 1988].

Значительное влияние на педагогические взгляды В. Клафки оказала идеология философско-политической программы Социал-демократической партии Германии (СДПГ).

После Второй мировой войны СДПГ меняет направление своей деятельности, и первое, что было сделано, это отмежевание от коммунистов. Вследствие этого стало очевидно, что теперь социал-демократы были намерены направить своё основное внимание на национальные интересы Германии. Поскольку СДПГ официально отказалась от концепции классовой партии и марксистских принципов, стало явной приверженность программам социального обеспечения. В следствии этого можно сделать вывод о превращении партии рабочего класса в т. н. народную партию. [Стельник, 2012, 131-134]. В 1959 г. вышла «Годесбергская программа», в которой СДПГ изложила ряд основных идей, отражающих их новую программу. Во-первых, социал-демократы предложили модель социальной рыночной экономики. В основе экономической политики лежала концепция плановой экономики, которая предполагала активное участие государства в экономической, социальной политике, в том числе в области образования. Особое внимание в программе уделялось возрождению немецкой армии. Необходимо подчеркнуть, что данные мероприятия способствовали превращению СДПГ в народную партию. Важным для партии было то, что теперь с выходом новой программы количество избирателей увеличилось. Изменения произошли и в социальной политике. В период с 1969 г. по 1982 г. СДПГ повысила государственные расходы. В области

образования СДПГ разработала ряд мероприятий, способствующих доступности среднего и высшего образования всем слоям населения. Были разработаны специальные программы стипендий, которые имели четкую социально-политическую направленность. Что касается внешней политики, то социал-демократы активно выступали за примирение с Восточной Европой (Восточная политика), не ставя при этом под вопрос принадлежность Федеративной Республики к Западу [Политические партии Федеративной Республики Германия, www].

В итоге СДПГ удалось достигнуть демократического социализма благодаря проведению ряда реформ в сфере экономики и социальной политики. Основной целью социал-демократов был демократический социализм. По мнению СДПГ, демократический социализм – это та основа, которая способствует движению к свободе, справедливости и солидарности [Политические партии Федеративной Республики Германия, www].

В Годесбергской программе СДПГ 1959 г. было подробно расписано, какой видят Германию представители данной партии. Изменения и нововведения касались практически всех сфер жизни тогдашнего немецкого общества. В программе выделено несколько ключевых пунктов: основные ценности социализма; основные требования к обществу, достойному человека; государственный строй; оборона страны; экономический и социальный строй; постоянный экономический подъем; собственность и власть; распределение доходов и имущества; сельское хозяйство; профсоюзы в экономике; социальная ответственность; женщина – семья – молодежь; культурная жизнь; религия и церковь; школа; наука; искусство; международное сообщество; наш путь [Политические партии Федеративной Республики Германия, www].

В области образования партией также были предприняты важные шаги. Что касается школьного образования, СДПГ провозгласила следующие ключевые моменты:

«Воспитание и образование должны дать всем людям возможность беспрепятственно развивать свои склонности и способности. Они должны укреплять силу сопротивления конформистским тенденциям нашего времени. Знание и усвоение культурных ценностей и ознакомление с силами, которые форсируют современную общественную жизнь, являются основами независимого мышления и свободы суждения» [Политические партии Федеративной Республики Германия, [www](#); Die SPD regiert, [www](#)].

Школа и высшие заведения должны воспитывать молодёжь, прививая им взаимоуважение, самостоятельность, сознание социальной ответственности, взаимопонимания между народами, в атмосфере свободы и демократии. Это необходимо, чтобы в нашем обществе с его многообразием мировоззренческих убеждений и систем ценностей у молодежи сложился образ мышления и поведения, характеризующийся пониманием, терпимостью и готовностью к оказанию помощи. Сюда же относится необходимость учета в учебных планах всех школ вопросов гражданского воспитания [Die SPD regiert, [www](#)].

«Эстетическое воспитание и ремесленная деятельность должны иметь особый вес в образовании. Государство и общество обязаны осуществить для всего народа близость к искусству и художественному творчеству воспитанием и ее учебными учреждениями. Спорт и физическое воспитание имеют требование на всестороннее содействие государству и обществу. Они служат здоровью каждого и существенны для формирования духа солидарности. Содействие родителей школьному воспитанию, а также участие школьников в управлении школой следует расширить во всех школах. Организация школьного дела и учебные планы должны содействовать развитию способностей учащихся на всех этапах обучения. Каждый учащийся должен получить доступ в любое учебное заведение. Обучение и все необходимые материалы для этого должны быть бесплатными. Также необходимо ввести обязательно всеобщее десятилетнее обучение. Должны быть открыты новые пути в высшую

школу. Поскольку обучение в начальных и средних школах не может выявить всех способностей (человека), необходимо посредством второго пути обучения – на производстве, в профессиональных школах и особых учебных заведениях – создать новые возможности для поступления в высшую школу. Все преподаватели должны получить образование в высших учебных заведениях. Хорошее школьное существование требует воспитательские личности, которые самостоятельно разъясняют проблемы современного времени» [Die SPD regiert, www].

Ключевыми пунктами в области науки выступили:

«Научные исследования и преподавание должны быть свободными. Их результаты должны быть доступными для общественности. На научные исследования и преподавание должны быть выделены государственные средства. Государство должно позаботиться о том, чтобы результатами исследований не злоупотребляли во вред человечеству. Независимый исследовательский комитет должен помогать с собственной ответственностью исследованию, ставить соответственно первоочередные задания и решать их. Никакая область науки не может быть исключена от содействия научному исследованию и обучению» [Политические партии Федеративной Республики Германия, www; Die SPD regiert, www].

«Преодоление политических, человеческих и социальных проблем развивающегося промышленного общества и сохранение в ней человеческой свободы требуют демонтаж и углубление науки человеком и обществом. Ей посвященные усилия должны соответствовать в интенсивности тому, что выполняется для развития естествознания и техники. Свобода и независимость высшей школы остаются неприкосновенными. Высшие учебные заведения не могут отгораживаться от реальной жизни и должны поэтому сотрудничать с другими институтами демократического общества, в особенности с учебными заведениями для взрослых. Современная система образования

для взрослых должна предоставлять также возможность и по окончании школы приобретать и углублять знания, развивать способности и умение самостоятельно мыслить, что необходимо для ответственной деятельности в демократическом государстве» [Политические партии Федеративной Республики Германия, www].

Учитывая содержание Годесбергской программы (партийная программа СДПГ в период с 1959-го по 1989 г.) важно отметить, что Вольфганг Клафки разрабатывая критико-конструктивную дидактику, во многом опирался на идеи социал-демократической партии Германии, что позволило педагогу достигнуть его дидактике образовательного и школьно-политического значения и благодаря этому представлять собой узаконенную силу. Причём тесная связь политики и педагогической теории в его педагогике подтверждается им самим [Böhm, 2008]. Клафки неоднократно упоминает «педагогическо-философско-политическую программу» образовательно-политического объединения СДПГ (Социал-демократическая партия Германии), с которой он связан своим критико-конструктивным педагогическим концептом. Вполне вероятно, что в то время СДПГ могла дополнить педагогику Клафки. Более того, можно сделать вывод, что стоящая над всем идея Клафки «демократической школы» «демократической социализации» заимствована из контекста программы социал-демократической партии Германии. И, как следствие, социально-демократическая партия Германии развивает очевидный концепт школы единой программы по направлению к демократической школе, чтобы, как планировалось ранее, представить базу демократического народного образования [Стельник, 2012, 129-130]. Наибольший пик преобразований в немецкой образовательной школьной системе приходится на 1970 г., когда происходила перестройка трёхступенчатой школьной структуры в гезамтшULE, вследствие чего последовала критика в консервативных кругах. Фундаментальные возражения, доказанные специалистами, такими как Вольфганг Брецинка

или Курт Оттен, были при этом, разумеется, не приняты во внимание, не говоря уже о конструктивном анализе и рефлексии. В итоге, как было нами выявлено, систематическая и обширная эволюция, которая должна была сопровождаться такого рода фундаментальными изменениями парадигмы на всех уровнях системы, была не предусмотрена ни на уровне отдельной земли, ни на федеральном уровне [Стельник, 2012, 131-134]. В 1972 г. изменения коснулись гимназии. Старшая ступень подверглась существенному реформированию согласно требованиям, которые предъявлялись на тот период к высшим учебным заведениям. Причиной данных изменений послужило Боннское соглашение, которое предусматривало перестройку старшей ступени обучения в гимназии. Вследствие чего в первую очередь были пересмотрены учебные планы и программы. Таким образом, главной характеристикой гимназии стали индивидуализация обучения и ориентация содержания образования и форм занятий на занятия в высшей школе [Образцова, 2009].

Теоретические истоки научных убеждений Клафки связаны с идеями В. Дильтея, его учеников и последователей (Х. Ноль, Э. Шпрангер, Т. Литт, Ф. Флитнер, Э. Венигер, Х. Рихерт). Клафки опирается в своей идеологии на идею В. Дильтея о том, что разум не есть нечто чистое, он в большей степени зависит от обстоятельств и времени. Жизненные переживания – это важная основа, на которой возникает познание. Клафки предлагает учителю на уроке моделировать различные жизненные ситуации, позволяющие ученикам приобретать опыт и на основе данного опыта решать конкретные задачи, возникающие уже не в ходе школьного урока, а в ходе реальной жизни.

Клафки особое внимание уделяет активной деятельности учеников. По мнению учёного, подобная деятельность имеет образовательное значение. Активная деятельность, по мнению Клафки, включает в себя музыкальное творчество, игру, праздники, беседу, прогулки, путешествия, трудовую деятельность, каникулы. Как отмечает Клафки, важно, чтобы

теория подкреплялась практикой. Необходимо давать ученикам возможность самостоятельно делать выбор, принимать решение и быть ответственными за свой выбор и поступок. Подобные рассуждения созвучны идее марксистской философии о том, что трудовая деятельность является основой жизни человека.

Также необходимо отметить, что критико-конструктивная педагогика Клафки основана на критической теории представителей Франкфуртской школы Макса Хоркхаймера, Теодора Визенгрунда Адорно, Герберта Маркузе и Юргена Хабермаса. Клафки опирается на идею Адорно о невозможности разделения индивида и общества. Отдельный социальный феномен невозможно понять вне целого (истории и общества). Поэтому Клафки в центр своей критико-конструктивной педагогики ставит не только отдельного индивидуума, но и общество в целом.

Вольфганг Клафки, Мартин Вагеншайн развили теорию элементарного, фундаментального и экземплярного образования. Их общие идеи основаны на теории элементарного образования Песталоцци. С помощью понятия «экземплярный» делается попытка показать богатство материала: ребенок не может узнать все сразу, необходимо сосредоточить своё внимание только на выбранных конкретных примерах, которые преподаются учителем на уроке. Элементарное – это содержание, опыт, который присваивается учеником в конкретном случае. Фундаментальным является тот опыт, в котором формируется сознательность в чёткой форме. Подобный базовый опыт может быть использован не только в рамках урока, но и в виде разного рода инсценировок.

Для Клафки важен Фридрих Шлейермахер. Клафки говорит о самоопределении каждого конкретного ученика, развитию которого обязано способствовать современное образование. Выводя подобную мысль, Клафки опирается на главное требование, по Шлейермахеру, – образование индивидуальности. Также мы пришли к выводу о том, что

стоящая надо всем идея Клафки «демократической школы», «демократической социализации» заимствована из контекста программы социал-демократической партии Германии. Социал-демократическая партия Германии развивает очевидный концепт школы единой программы по направлению к демократической школе, чтобы, как планировалось ранее, представить базу демократического народного образования.

Личная драма ученого, ужас нацистской Германии, сложные 1950-е гг. в жизни Клафки – все это оказало сильнейшее влияние на представление немецкого ученого о влиянии идеологии на образование, самооценности ученика, демократизма в учебном процессе и даже убеждение о дидактике как активной двухсторонней деятельности человека.

## **1.2. Влияние педагогического творчества В. Клафки на развитие немецкой педагогики**

Изучив литературу, связанную с именем Вольфганга Клафки, можно выделить две группы работ: первая – это книги и статьи, написанные самим немецким педагогом, и вторая группа – это книги, написанные о нём либо в соавторстве с Клафки. Большинство работ посвящено педагогике, дидактике, школьному образованию и совсем малая часть – личности самого Клафки. Тем не менее если речь идёт о биографии и жизненном пути выдающегося немецкого дидакта, то следует обратить внимание на совместную работу Клафки и его ученика Карла Хайнца Брауна, профессора социальной педагогики в университете Магдебурга-Стендаля, «Пути педагогического мышления. Автобиографический и педагогический диалог». Автобиографический материал, представленный в данной работе, обладает, по нашему мнению, большой научной ценностью, потому что В. Клафки рассказывает о своём жизненном пути.

Вольфганг Клафки родился 1 сентября 1927 г. в семье учителей Адольфа Клафки и его жены Шарлотты в Ангербурге (Восточная

Пруссия). В 1934 г. Клафки пошёл в начальную школу Ангербурга, спустя три года он перешёл в среднюю школу и учился там до тех пор, пока осенью 1943 г. не был призван на службу в авиацию в Гамбурге. Клафки вместе со своими призванными школьными товарищами формально оставался учеником Ангербургской средней школы и получал через замещающего учителя сокращённые уроки. После перехода в 8-й класс Клафки был направлен вместе с призывом отбывать имперскую трудовую повинность (фашистской Германии). В сентябре 1944 г. Клафки получил аттестат зрелости [Stübig, 1992].

Детство и обучение в школе проходили в условиях господства национал-социалистической идеологии, жесткого государственного диктата и пропаганды. Знаменитый учёный-педагог с самого детства узнал все негативные стороны идеологического влияния государства на образование, став, позднее активным противником любого идеологического диктата. Клафки на своём опыте хорошо знает, как не должна быть устроена школа. Этот негативный личный опыт во многом определил активную жизненную позицию Вольфганга Клафки, гуманистическую направленность его дидактических идей, демократические приоритеты в обучении и образовании. В условиях тоталитарного образования Клафки выделялся особенным влечением к знаниям, он отлично учился, отличался любознательностью. Но продолжить своё обучение у него не получилось. В 1944 г. Клафки (ему 17 лет) оказывается в Фольксштурме [Philipps-Universität Marburg, www].

Фóльксштúрм (нем. Volkssturm) — отряды народного ополчения Третьего рейха, созданные в последние месяцы Второй мировой войны для отражения натиска Красной Армии на территории Германии. Сформированы по личному приказу Адольфа Гитлера. Приказ от 18 октября 1944 г. о тотальной мобилизации всего мужского населения в возрасте от 16 до 60 лет, не состоящего на военной службе [Восленский, 1961].

В сентябре 1944 г. Клафки прошёл годовую службу в авиации, которая дополнялась трудовой повинностью в Восточной Пруссии. Война на Восточном фронте длилась для Вольфганга Клафки недолго. В начале января 1945 г. он последовал призыву на военную службу, где прошёл короткое недельное обучение, а затем последовало изнуряющее отступление через Восточную Пруссию, где проходила линия фронта в котлованах от Данцига/ Готенхафена. В Замланде в апреле 1945 г. в возрасте 17 с половиной лет Клафки получил ранение, находясь на нижней палубе грузового судна, вследствие чего был транспортирован в лазарет в Данию. Через месяц последовал перевод в госпиталь на юг Нижней Саксонии. После выздоровления в начале 1946 г. Клафки вместе со своим отцом были задействованы в подсобной работе на стройке [Stübiger, 1992].

Так целое поколение молодых немцев расплачивалось своими жизнями за преступления нацистского государства. Но свои собственные трагедии заставили многих молодых людей задуматься и о личной ответственности за происходящее в Германии. Многие из них выработали активную общественную позицию. Идеи солидарности, примата общественного мнения и прав человека для этого жестоко пострадавшего поколения немцев стали не пустыми словами, а выстраданными ценностями. Ещё в юности Вольфганг Клафки, пришедшейся на страшные военные годы, сформировались многие основополагающие мировоззренческие положения. Гуманизм, демократизм, социальная солидарность – вот фундаментальные принципы, получившие значительное развитие в дидактических моделях Клафки.

Решающим моментом в выборе профессии для Клафки был яркий пример отца, который был для него образцом добросовестности и справедливости. Тяга к знаниям и любовь к обучению определили жизненный выбор Вольфганга Клафки. В апреле 1946 г. он был допущен к двухгодичному обучению в народной школе подготовки учителей педагогического университета в Ганновере. Во время обучения в

университете, благодаря своим преподавателям, Клафки познакомился с идеями реформаторской педагогики и получил важный импульс для своей работы, являясь с 1948-го по 1952 г. в сельских народных школах Шаумбург Липпе. В. Клафки учится настолько старательно, что становится одним из лучших учеников. Там он блестяще сдаёт свой второй экзамен и получает стипендию Адольфа Гримма [Philipps-Universität Marburg, www].

До реформы образования 1963 г. в «народных школах» Германии большую роль играла церковь. Во многом христианские ценности, получившие большую популярность послевоенной Германии, оказывали свое плодотворное влияние. Общинность, которая исторически была основой для «народной школы» (традиционно школа основывалась в рамках церковного прихода), христианские и шире – европейские ценности во многом влияли на формирование взглядов Клафки [Philipps-Universität Marburg, www].

Конечно, «народные школы» уступали в качестве образования классическим гимназиям, но еще несли в себе заряд гуманистической педагогики Яна Амоса Коменского – чешского педагога-гуманиста, общественного деятеля, основоположника педагогической науки [Коменский, 1955, 1987].

Именно такое образование, основанное на общих гуманистических принципах, позволило Вольфгангу Клафки проявить свои ученические способности, достигнув весьма серьезных успехов. Именно в эти годы формируется интерес Клафки к педагогической науке, поэтому с успехом окончив школу, он поступает в педагогический институт (Pädagogische Hochschule) в Ганновере, после окончания которого получает квалификацию учителя.

В настоящее время педагогические институты включены в университетское образование, но в то время это были независимые учебные заведения. Выпускник такой школы мог преподавать в начальной

школе, в старших ступенях «народных школ», реальных училищ, но не в гимназиях.

Образование в Ганноверском педагогическом институте охватывало теоретические и практические навыки учителя. Клафки познакомился с современными в то время наработками педагогической психологии, социологии, дидактики, истории и зарубежной педагогики. Именно здесь будущий знаменитый дидакт впервые серьезно познакомился с этой отраслью педагогической науки [Stübzig, 1992].

В учебный курс входила школьная практика. Успешно сдав экзамен на квалификацию (Masterabschluss), Вольфганг Клафки получил право преподавать.

Молодой учитель начал свою педагогическую карьеру в маленьких немецких городках Линдхорст и Людерсфельд в Нижней Саксонии, где Клафки получает незаменимый педагогический опыт.

Очень важно, что первый практический учительский опыт Клафки приобретает в самом «низу», в простых провинциальных школах, далёких от столичных проблем и внимания власти. Преподавание в небольших традиционных и патриархальных городках сталкивает его с практической стороной жизни общины. Вероятно, отсюда появляются идеи Клафки о солидарности, когда члены одного коллектива поглощены идеей достижения общей, значимой для всего коллектива целью.

Но как бы ни было интересно преподавание, скоро Клафки стало тесно в рамках учительской профессии – он поступил в 1953 г. в Геттингенский университет.

Работая в качестве молодого учителя, Клафки учился с 1952-го по 1957г. в университетах Геттингена и Бонна, изучая педагогику (у Эриха Венигера и Теодора Литта), философию (у Хельмута Плеснера, Джозефа Кинга), немецкий язык (у Вольфганга Кайзера). Кроме того, он интересовался также и историческими, художественно-историческими, психологическими и социальными вопросами. Его геттингенскими

сокурсниками и коллегами были Хервиг Бланкертц, Ильзе Дамэр, Вольфганг Крамп, Клаус Молленхауер, Ханс Дитрих Рапке, Вольфганг Шуленберг, Теодор Шульц и Ханс Мартин Штимпель [Klafki, Braun, 2007].

Геттинген вовсе не случайно называют в Германии городом – университетом. Геттинген значительно выделяется в сфере образования и научных исследований. Город знаменит своей научной культурой и интеллектуальной атмосферой, а университет знаменит своими научными традициями. Основанный в 1737 г. курфюрстом Георгом-Августом, который сформировал не просто научную школу, а целый научный стиль мышления. Поэтому вовсе не случайно, что именно из Геттингена вышли 44 нобелевских лауреата. Одной из важных черт немецких университетов является студенческое самоуправление, которое преследует важные цели. Обеспечение свободы исследования, обучения и учения, мышления, содействие проявлению толерантности ко всем людям, воспитание ответственности молодёжи, а также гражданской позиции, что в свою очередь способствует демократизации образования [Исаев, 2010].

Именно поэтому стремящийся к науке Вольфганг Клафки оказался на «своем месте». Именно здесь будущий всемирно известный ученый получил фундаментальные знания и реализовал своё видение современных дидактических проблем.

Нельзя не выделить внимание студента Клафки к классической немецкой философии. Научный категориальный аппарат, выработанный в трудах Канта, Гегеля, Гуссерля, исключительно дисциплинирует мысль ученого. Часто ошибочно считают положения Клафки несколько умозрительными, на самом деле его целью было выработать универсальные и поэтому обобщенные законы дидактики, за которыми часто стоят попытки создать универсальную и идеальную педагогическую систему.

Здесь же он познакомился с трудами Вильгельма Дильтея и его идеями о науках, о духе и герменевтике как важном методе познания социальной реальности. Дильтей призывал отказаться от искусственных схем и обратиться к самой жизни, с её энергией и смыслом и самоорганизацией. Главный метод герменевтики основан на осмыслении и «прочтении» социального бытия, обращении к непосредственным проявлениям самой «жизни». Клафки с его жизненным опытом, педагогической практикой оказался созвучен идеям Дильтея, которые он пронесет через всю свою жизнь и создаст целое направление – герменевтическую дидактику.

В Геттингенском университете Вольфганг Клафки познакомился с известным ученым – Эрихом Венигером, который позднее станет его научным руководителем. Венигер был одним из первых, кто в 1949 г. выступил за пересмотр истории педагогики принципов образования. Его либеральные подходы к преподаванию также исходили из философских подходов Вильгельма Дильтея. В отличие от большинства учителей истории, он хотел, чтобы преподавание истории не являлось чистым отражением истории науки, но занималось воспитанием гражданского самосознания [Klafki, Braun, 2007].

Э. Венигер был основоположником Геттингенской школы, выступавший в 1930 г. со своей работой «Теория содержания образования и учебного плана». Он подчеркивал, что дидактика может быть только гуманитарной наукой [Klafki, Braun, 2007].

Если рассматривать дидактику как теорию обучения, следует признать, что собственно дидактические разработки ведутся, прежде всего, в Геттингене и Западном Берлине. Это, разумеется, не означает, что в других европейских странах не занимаются проблемами образования и обучения, но именно Геттингенская школа, возглавляемая долгое время Эрихом Венигером, была передовой европейской школой. И поэтому,

часто говоря о дидактике, говорят о Геттингене. Таков фундаментальный вклад Венигера и его учеников (включая Клафки).

В послевоенный период, вплоть до своей отставки в 1961 г., он был одним из основных теоретиков, координатором различных образовательных органов. Эрих Венигер оказал значительное влияние на Клафки, по существу оказавшись предвозвестником его идей [Klafki, Braun, 2007].

Противоречивые, но не менее плодотворные отношения сложились у Клафки и с другим замечательным преподавателем, но уже Боннского университета – с Теодором Литтом.

Интересно, что Литт разработал, находясь в конфронтации с идеями Дильтея, Зиммеля и Кассирера, свой независимый подход к философии культуры и философской антропологии и педагогике, включая дидактику. Именно критика Дильтея привлекла к нему Клафки, который, принимая во внимание критику Литта, строил свою концепцию. Поэтому гуманистические идеалы Литта были абсолютно созвучны с идеями Клафки [Klafki, Braun, 2007].

Литту свойствен определенный исторический оптимизм, он верил в перспективы развития личности и общества. Особое отношение этот исследователь придавал гуманитарному знанию, которое решительно предлагал реформировать [Funderburk, 1971].

Ученый Теодор Литт находился под сильным влиянием диалектического мышления, сформированного в трудах Канта, Гегеля и Гердера. Это оказало значительное влияние на Вольфганга Клафки и определило круг его научных интересов. Теодор Литт, возглавлявший Институт педагогических наук, представляет собой целую эпоху в немецкой педагогике, и нельзя не оценить его вклад в науку и степень влияния на Клафки [Funderburk, 1971].

В 1957 г. под руководством Эриха Венигера Вольфганг Клафки защитил докторскую диссертацию на тему «Проблемы начального

обучения и теория категориального образования» [Stübig, 1992], благодаря которой стал известным в педагогике. Эта работа, которая привлекла к нему большое внимание специалистов этой области, оказывала продолжительное влияние на дидактическую дискуссию в Федеративной Республике Германии. В этом же году он женился на Хильдегард Уфер [Stübig, 1992].

В 1957 г. Клафки преподавал в качестве ассистента у Густава Хекмана в университете Ганновера; в 1960 г. Клафки получил звание доцента. В 1961 г. он работал в качестве помощника и старшего помощника Эрнста Лихтенштейна на педагогическом факультете Университета Мюнстера. В 1963 г. Клафки был назначен профессором педагогики в университете Филиппа в городе Марбурге. Позже, когда ему предоставляется возможность перейти в Геттингенский университет, он решает остаться в Марбурге, где работал вплоть до своей отставки в 1992 г., почти 30 лет.

С 1963-го и до ухода на пенсию (1992 г.) Клафки был последователем представительницы гуманитарной педагогики и ученицы Ноля, Элизабет Блохман – профессора педагогики в университете города Марбурга, ради которой он отказался от работы в Тюбингене. В 1963 г. впервые появляются важные обобщённые работы Клафки, широко признанные и переведённые на другие языки, «Исследования педагогической теории и дидактики».

С 1968-го по 1970 г. Клафки подготовил к вещанию свою опубликованную работу «Радио педагогического колледжа». Данная работа вызвала также большой резонанс, тому подтверждением явился тот факт, что данная работа была переведена на японский язык и транслировалась на японском радио. Важно отметить, что средства массовой информации играют большую роль в организации профессионального самоопределения учащихся Германии. Фисунова Н.В. в своём исследовании отмечает: «Использование средств массовой информации в школьном воспитании и образовании позволяет выводить

подготовку подрастающего поколения на уровень современных общественных требований» [Фисунова, 2011]. Что способствует овладению учащимися всей необходимой информацией не только в рамках учебной сферы, но и других важных областей.

В 1976 г. вышел сборник под названием «Аспекты критико-конструктивного воспитания», который уточнил педагогическую позицию Клафки. С 1980 г. был представлен новый конспект планирования уроков, который был разработан на базе его критико-конструктивной дидактики. Следует также упомянуть о появившейся работе в 1982 г. «Критическое представление педагогики Теодора Литта», которая основывалась на анализе педагогических произведений научного учителя. Обобщение своих ранних работ возникло впервые в 1985 г. под названием «Новое исследование теории образования и дидактики», которые стали объектом заимствования во многих странах. В последующие годы Клафки отдаётся исследованию вопроса воспитания, его детства и юности в условиях национал-социализма [Stübig, 1992].

С 1963 г. Клафки – член общества педагогики Германии, с 1986-го по 1988 г. был председателем данной организации, с 1996 г. – его почётный член. Ввиду его больших заслуг в развитии педагогики как науки Клафки получил три звания почётного доктора.

Вторым выдающимся исследовательским проектом Клафки в 1970 г. стал Марбургский школьный проект, суть которого заключалась в разработке учебных программ и практических исследований образования в средней школе. С объемом более 2 млн. немецких марок в сотрудничестве с wybranными школами были разработаны программы в области естественных, социальных наук и немецкого языка. Участвующие в этом проекте учителя были включены в качестве равноправных партнеров в разработку учебных программ. Это проект, в котором (в общей сложности 17 открытых, ситуационных, требуемых изучения переменных единиц) были разработаны интегрированные образовательные проекты,

направленные в то же время на начало демократизации и процессов эмансипации детей младшего школьного возраста [Stübiger, 1992].

Клафки также разработал в сотрудничестве с преподавателями высших учебных заведений с 1971-го по 1983 г. три взаимосвязанных научно-исследовательских проекта, посвящённые организации и структуре подготовки в технических вузах для социального и экономического развития учебных программ.

Научная работа Вольфганга Клафки нашла своё отражение в более чем 430 публикациях, важные книги и статьи были переведены на 14 европейских и других языков. Вследствие этого мы пришли к выводу о многосторонней, обширной деятельности немецкого учёного, которая играет важную роль в развитии немецкой педагогики [Сурина, 2013, 83-87]. С 1965-го по 2001 г. он был членом редколлегии журнала по педагогике. В дополнение к его профессиональной деятельности также можно отнести интенсивные лекции в стране 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) [Stübiger, 1992].

Его исследовательская деятельность во многих областях педагогической науки дала мощный толчок к многочисленным обсуждениям и прениям внутри предмета в различных областях. Этому свидетельствуют его публикации по основополагающим темам общей педагогики, особенно по методологическим основам дисциплины, по истории теории образования. Клафки рассматривает также ход развития образовательной действительности с XVIII в., образовательную политику, теорию образования, исследования в области образования и развития школы, а также по ключевым вопросам обучения, понимаемые как теория преподавания и обучения. Также Клафки различными способами содействовал научной деятельности молодых учёных и исследователей. На

сегодняшний день под его руководством защитились более 70 докторантов, многие из которых занимают руководящие должности в науке и школьной администрации [Stübig, 1992].

Научные достижения Клафки и его культурно-политические усилия нашли отклик и признание как на его родине, так и в других странах. В 1992 г. он награжден Федеральным крестом за заслуги первого класса. В 1998 г. получил звание почетного доктора образовательных исследований Королевского Датского колледжа в Копенгагене, а в 2004 г. – звание почетного доктора кафедры культурологии в университете Оснабрюка и Департаменте образования гуманитарных наук Университета Касселя [Kaiser, 2007].

С 1967 – 1969 гг. в Северной Рейн – Вестфалии Клафки разрабатывает концепцию ХауптшULE (Hauptschulkonzeption), которая впервые была введена в школы Федеративной Республики Германии в качестве школьного предмета. Также с 1984 г. по 1986 г. Клафки принимает активное участие в дебатах о введении поддерживающей ступени обучения в школах в городе Гессен. Клафки активно участвует в обсуждении реорганизации школы в Бремене и Бремерхафене (1992 – 1993). Кроме того, Клафки является членом образовательной комиссии «Будущее образования – школа будущего» „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (1992 – 1995). Работа данной комиссии была направлена на внесение изменений в образовательные программы Северной Рейн-Вестфалии [Stübig, 1992].

Не менее важным этапом в жизни Клафки было его непосредственное участие в Научном совете по вопросам образования, который располагался в технологическом центре Висбадена (1970 – 1975). Клафки также осуществлял научное сопровождение «Постоянной рабочей группы по разработке учебных программ». Участвовал в Научно-

консультативном совете лаборатории школы Билефельда с 1991-го по 2006 г., где первые пять лет выступал в качестве председателя.

В 1963 г. Клафки присоединяется к Немецкому обществу педагогических наук (DGfE) (с 1966-го по 1980 г. и с 1982-го по 1988 г. в качестве члена правления и в 1986/88 – в качестве председателя), что, таким образом, позволило ему найти основную платформу для своей активной деятельности в области политики и науки. В дальнейшем это позволяет Клафки организовать «Школу педагогики и дидактики», где он являлся председателем с 1980-го по 1988 г. [Klafki, Braun, 2007].

В результате изучения биографических данных В. Клафки нами было выделено три основных направления педагогической деятельности немецкого учёного:

- исследовательская деятельность в области общей педагогики, методологии обучения, истории теории образования (Клафки рассматривает ход развития образовательной действительности с XVIII в.), в области образовательной политики, теории образования, исследования в области образования и развития школы, в области теории преподавания, обучения и воспитания;

- практическая деятельность заключалась в разработке и внедрении учебных программ в средних школах Германии; организации «Школы педагогики и дидактики»; разработке в сотрудничестве с преподавателями высших учебных заведений трёх взаимосвязанных научно-исследовательских проектов (с 1971-го по 1983 г.), посвящённых организации структуры подготовки преподавателей в технических вузах; разработке и проведении лекций в рамках своей научной деятельности в высших учебных заведениях в ряде стран (США, Дания, Греция, Китай, Япония, Швейцария, Австрия, Норвегия и Финляндия); разработке и введении поддерживающей ступени обучения в школах в городе Гессен (с 1984-го по 1986 г.); в активном участии 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.

### **1.3. Сущность педагогических идей В. Клафки**

Критико-конструктивная педагогика Вольфганга Клафки направлена на синтезирование всех моментов, которые важны для всеохватывающего самопонимания педагогической науки. Данная цель предполагает наличие понятного определения образования и воспитания, которые являются подлинными объектами педагогики, а также всех составляющих и сопутствующих факторов. Эта цель идёт рядом с прагматическими интересами, предпосылками, принципами и моделями поведения, которые важны для сознательного восприятия педагогических задач, также она сообщает о результатах, которые в дальнейшем смогут быть применены на практике.

Соответственно, усилия Клафки по разработке и обоснованию современной концепции образования в контексте развития гуманитарного образования послужили своего рода толчком для развития критико-конструктивной педагогики и основным направлением его научной работы, что впоследствии стало ключевым пунктом в его исследовательской работе. С опорой на дискурсивное критическое толкование, преобладающее между 1770-ми и 1830-ми гг., сформулированное ещё классическими теориями образования, Клафки выводит своё определение образования, целью которого, по его мнению, является решение текущих и будущих социальных проблем. В то же время образование выступает в качестве взаимосвязи ряда способностей, а именно способности к самоопределению, праву голоса и демократической солидарности. Это означает, что молодые люди должны быть в состоянии принимать решения, касающиеся их жизни, а также жизни отдельных людей, быть ответственными за принимаемые ими решения, беря во

внимание взаимосвязи между человеком и этическими или религиозными взглядами [Stübig, 1992].

На эту целевую установку ориентирована концепция, разработанная под его руководством, «Лекционный курс педагогики по радио». В конце 60-х гг. в организацию и проведение данного курса были вовлечены многие коллеги Клафки по педагогической работе в Марбургском университете. Целое поколение молодых учителей получили профессиональное образование, основанное на данном курсе. Издательство «Фишер» (Франкфурт – на – Майне) опубликовало публикации количеством 450 000 первого тома и 363 000, 335 000 последующие два тома [Stübig, 1992].

Клафки разработал практическую проверку, что в значительной мере дополняет теоретическое исследование учебно-воспитательных концепций, которое характерно для герменевтики. В дальнейшем это помогло ему сформулировать «критико-конструктивную» концепцию дидактики, где понятие «критический» подразумевает под собой дидактику, способную реализовать себя лишь тогда, когда она способна противопоставить социально-политической оппозиции обучение и учение в смысле развития самоопределения, права голоса и демократической солидарности, чтобы, и в тоже время проектировать, апробировать процесс обучения и учения. «Конструктивный» означает взаимосвязь практики и теории, что является базовым концептом гуманистической и демократической школы.

Содержание образования Клафки 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 [Воробъёв, Новакова, 2004].

Как отмечает Никандров Н.Д., будучи учеником Э. Венигера, В. Клафки так же, как его учитель, считает, что проблема содержания образования является доминирующей. Клафки трактует дидактику как «теорию задач, содержания и категорий образования, исследующую образовательный смысл и критерии их отбора, их структуру и классификацию, наконец, их порядок» [Никандров, 1978]. В своих многочисленных публикациях Клафки формулирует ряд серьёзных дидактических проблем. Одной из таких проблем является проблема соотношения различных уровней дидактического анализа. Также учёный уделяет внимание соотношению педагогики и дидактики [Никандров, 1978].

В. Клафки различает дидактику в широком и узком смысле слова: «Дидактика в узком смысле слова есть методически и сознательно ограниченный комплекс вопросов того, что можно называть дидактикой в широком смысле слова и что включает, кроме того, методику и анализ всех непланируемых неосознанных процессов учения и обучения» [Никандров, 1978]. Как замечает Никандров Н.Д., «если брать за основу саму этимологию слова “дидактика” (а Клафки подробно её отслеживает, беря греческий глагол в действительном, страдательном и среднем залоге), можно найти определённое основание для такого подхода. Действительно, эта этимология не даёт намёка на путь или способ обучения или учения, в то время как “метод”, соответственно “методика”, прямо ориентированы на способ достижения цели. Верно и то, что о пути или способе можно говорить только в связи с определённой целью, т.е. в нашем случае применительно к определенному содержанию образования» [Никандров, 1978]. В связи с этим в своей работе Никандров Н.Д., рассматривая основные дидактические идеи В. Клафки, ставит вопрос: «В чём, однако, серьёзный недостаток такого подхода В. Клафки?» По мнению Никандрова, недостаток, прежде всего, в том, что «в теории В. Клафки не

исключает методику из дидактики, а на практике рассматривает дидактику (общую) и методику как различные области» [Никандров, 1978].

В. Клафки совершенно справедливо говорит о равноправии общей дидактики и особенной дидактики: «... дискуссия между представителями различных уровней абстракции в дидактическом мышлении должна пониматься как отношение партнёров, ориентирующихся друг на друга. Высказывания общей дидактики и особенной дидактики проверяемы лишь в пределах дидактики предметов» [Никандров, 1978].

Как подчёркивает Никандров, важно отметить один существенный момент, важный не только в терминологическом отношении. Клафки говорит о дидактике, которая занимается преимущественно вопросами содержания образования [Никандров, 1978].

В связи с этим мы можем сделать вывод, что теория о содержании образования занимает центральное место в дидактической концепции В. Клафки. В. Клафки изучил эволюцию и развитие идей, касающихся содержания образования. Прежде всего, он рассмотрел два полярных направления – материальное и формальное образование. Безусловно, Клафки попытался критически подойти к рассмотрению данных направлений, что впоследствии привело его к синтезу положительных моментов данных направлений. Клафки вывел понятие о категориальном образовании. Данная концепция подробно описана В. Клафки в его работе «Педагогическая проблема элементарного и теория категориального образования». Некоторые учёные считают, что теория категориального образования имеет некоторые недостатки. В связи с этим с Х. Бланкерц видит в этой концепции В. Клафки только неудачу, в то время как Никандров считает, что она выгодно отличается от ряда современных и предшествующих теорий, в которых односторонне подчёркивалась либо важность чистой передачи знаний, либо необходимость развития сил и способностей обучаемого [Никандров, 1978].

В статье Воробьёва Н.Е. и Новаковой О.В. мы находим определение образования, которое даёт Клафки: «Образованием мы называем феномен, под которым понимаем единство объективного (материального) и субъективного (формального) моментов. Объективный момент выдвигает на передний план содержание образования, субъективный – человека, которому надо дать образование» [Воробьёв, Новакова, 2004]. Как считает Клафки, ни теория формального образования, ни теория материального образования не смогли подойти в теоретическом плане к сущности образовательного феномена и образовательного процесса, несмотря на это, каждая из этих теорий содержит в себе моменты истины. Как считает учёный, «образование следует рассматривать, по мнению немецкого педагога, как взаимное открытие человека (субъективный момент) и мира (объективный момент). Действительность, со своей стороны, позволяет познавать категориальные принципы на парадигматическом примере, а познающий субъект открывает для себя действительность, овладевая этими "категориями". Поэтому образование, в сущности, следует понимать как категориальное» [Воробьёв, Новакова, 2004].

Категории – это основные понятия, которые ученики вырабатывают самостоятельно или под чутким руководством педагога. Данные понятия выполняют неотъемлемую функцию, а именно делают возможным оценку и трактовку окружающего мира, понимание, познание различных отношений. Категории делают возможным для учеников понимание различных взаимосвязей между отдельными феноменами, процессами развития, причинными связями, всевозможными изменениями. Категории позволяют проектировать гипотезы и проверять предположения.

В статье Воробьёва Н.Е. и Новаковой О.В. мы находим не менее интересный материал для нас, а именно то, что подразумевает В. Клафки под образованием. Учёный полагает, что «образование должно быть сегодня понято как самостоятельно выработанная связь трех основных способностей:

- способности человека определять свои индивидуальные жизненные связи и объяснять их смысл с точки зрения профессии, этики, религии, межчеловеческих отношений;
- способность нести ответственность за трактовку совместных культурных, экономических, общественных и политических отношений;
- способность к солидарности, поскольку собственное право на самоопределение и соопределение может осуществляться, если оно связано не только с его признанием, но и с участием человека в объединении с теми, кого лишают или ограничивают в этом по причине общественных отношений, политических ограничений или угнетения» [Воробьёв, Новакова, 2004].

Клафки подходит к определению образования достаточно серьёзно и наделяет данное понятие существенным содержанием. Он говорит о самостоятельности ученика, о его сознательности и ответственности. Для нас важна мысль Клафки о том, что школа призвана формировать и воспитывать личность, способную критически анализировать свои действия, поступки, уважать окружающих её людей. Из этого можно сделать вывод о том, что Клафки возлагает на школу особые надежды и вместе с тем важную обязанность. Школа обязана взять на себя ответственность за подготовку будущего поколения, воспитать и подготовить учеников для реальной жизни, способных грамотно подходить к решению возникающих перед ними задач [Стельник, 2011, с. 72-77].

В. Клафки и его последователи наделяют всеобщее образование глубоким смыслом:

« - если оно действительно признается как демократическое гражданское право и как условие самоопределения, т.е. образование должно быть для всех;

- если конкретно выполняются принципы самоопределения и солидарности, образование выступает связующим звеном и является

образованием в среде всеобщего. Другими словами, оно должно пониматься как усвоение касающихся людей вопросов и проблем исторической действительности и надвигающегося будущего и как толкование всеобщих задач, проблем и угроз. Горизонт всеобщего образования не должен быть национальным или европоцентристским, он должен стать универсальным, мировым;

- образование должно обеспечивать "свободное развитие личности" и пониматься во всех основных измерениях человеческих способностей:

- ответственное отношение к собственному здоровью;
- развитие когнитивных возможностей;
- производственно-техническая и домоводческая эффективность;
- межчеловеческие взаимоотношения и солидарность;
- эстетические способности восприятия, объяснения и оценки;
- умение принимать этические и политические решения и действовать

в соответствии с ними» [Воробъёв, Новакова, 2004].

Клафки занимался в своих исследованиях не только проблемой содержания образования. Он подчёркивал важность дидактического анализа, который применяется при планировании конкретного урока, также учёный разрабатывает концепцию дидактического поля и его «измерений». «Измерения дидактического поля» определяются Клафки как дидактические принципы. В обычном понимании дидактические принципы – это рабочий инструмент учителя, автора учебника, программиста, т.е. того, кто непосредственно готовит или проводит процесс обучения. «Измерения дидактического поля» – рабочий инструмент дидакта-теоретика, дающего рекомендации практикам.

Рассмотрим конкретно, какие «измерения дидактического поля» выделяет В. Клафки.

Первое измерение – это отбор содержания образования с учётом прошлого, настоящего и будущего. На характеристике данного пункта мы хотим остановиться более подробно.

Вольфганг Клафки рассматривает значение философской категории времени как целостности прошлого, настоящего и будущего для учебно-воспитательного процесса и его главного субъекта – ученика.

В этом контексте педагог сосредоточивает своё внимание на ключевом отличии человека от животного – способности к переживанию чувства времени, которое всегда присутствует в его психической жизни. Время является реальным для человека благодаря своим событиям, модифицирует всё содержание его деятельности, тем самым изменяя способ осознания бытия. С исчезновением чувства времени для человека исчезает настоящее, а вместе с ним и действительность. Все события психической жизни человека становятся возможными только через тройственное единство времени – пережитых событий прошлого, осознаваемых событий настоящего и планируемых действий будущего. [Klafki, 1963].

Момент физического настоящего каждого человека не является отдельной точкой на оси времени. Оно подразумевается как период времени, который может простираться как вперёд – в будущее, так и назад – в прошлое. Оно одновременно связует прошлое и будущее и разграничивает их; они расширяют момент психологического настоящего и наделяют его количественно определенной длительностью. Прошлое продолжается в настоящем, а будущее начинается в момент радикального изменения настоящего. В результате можно сделать вывод о том, что, участвуя в жизни каждого ученика, учитель должен учитывать его прошлый опыт и в то же время, участвуя в настоящем, создавать будущее воспитанника [Стельник, 2012, с. 75-78].

Например, для студентов в этом смысле их университетские годы – их настоящее, прошлое – обучение в школе, а будущее – это их планируемая

профессиональная деятельность. Для подростков школьные годы – их настоящее, детство – прошлое, а молодость и взрослая жизнь соответственно – будущее.

Учёный пишет о том, что в разных социумах переживание и восприятие людьми длительности временных фаз неодинаковые, что связано с разным темпом наблюдаемых ими социальных изменений. Так, верующие считают прошлым период до пришествия Христа, настоящим – время с момента его казни и воскрешения, а будущим – свою загробную жизнь [Klafki, 1963].

Согласно идеям В. Клафки, учитель постоянно находится в поле сопряжения прошлого, настоящего и будущего своих воспитанников и призван не только формировать систему знаний, но и способствовать организации психологической временной перспективы учащихся посредством совместного решения возникающих воспитательных проблем. Сфера деятельности учителя лежит в «настоящем» доверенного ему подрастающего поколения. Каждый настоящий момент школьной жизни ученика включает в себя весь ее прошлый опыт и моделирует его будущее. Под руководством учителя воспитанник учится эффективно управлять своей деятельностью. Безусловно, мы приходим к выводу, что учитель играет важную роль в становлении личности ученика. Появляясь в жизни воспитанника, он изменяет его реальность, направляет и становится опорой, чтобы в дальнейшем отпустить своего подопечного в «свободное плавание» [Стельник, 2012, с. 75-78].

Далее Клафки задаётся вопросом о месте учебно-воспитательного процесса и учителя в тройственном единстве времени. Учёный анализирует существующие образовательные модели: ориентированную на прошлое традиционную модель, направленную в настоящее антропологическую модель и инновационную модель, устремлённую в будущее [Klafki, 1963].

Немецкий педагог предлагает классификацию традиционной образовательной модели, воспроизводящей нормы, ценности, готовые образцы деятельности, оправдавшие себя в прошлом, унаследованные от прежних поколений, закрепившие и ставшие стереотипами для педагогического сообщества.

В. Клафки видит корни западной образовательной системы в раннем Средневековье, философско-педагогическая мысль которого основной своей целью ставила спасение души [Klafki, 1963]. В педагогике раннего Средневековья господствовал элемент авторитарности и усредненности верующей личности. Аскетизм, усердное чтение религиозной литературы, устранение пристрастия к земным благам, самоконтроль желаний, мыслей и поступков – вот основные человеческие добродетели, присущие средневековому идеалу воспитания. Методы обучения основывались на зазубривании и развитии механической памяти. В школе царила суровая слепая дисциплина. На этой основе быстро развилась и оформилась традиционная знаниево-просветительская парадигма организации учебно-воспитательного процесса, целью которой стало вооружение учащихся всё возрастающим количеством научной информации, добиваясь, с одной стороны, овладения максимально большим объёмом теоретических знаний и усвоения традиционной шкалы нравственных ценностей – с другой.

В русле традиционной образовательной системы В. Клафки особо выделяет педагогические учения виднейших представителей немецкого объективного идеализма, цель которых состоит в духовном формировании и раскрытии человеческой индивидуальности учащихся во всей полноте её способностей. Педагогические концепции Вильгельма Гумбольдта и Георга Гегеля направлены на реализацию высшего художественного идеала — пробуждение целостного душевного мира воспитанника в единстве его способностей, его свободное внутреннее саморазвитие, которые совершенствуют личность человека и способствуют улучшению общественной жизни. Главную цель школьного образования они видят в

воспитании любви к людям и миру, развитии всех сил и способностей ученика посредством приобщения к забытым в предыдущие столетия науке и искусству Древней Греции и Древнего Рима. Передовым мыслителям древние греки кажутся идеалом гармонически развитых людей, к которому надо стремиться в процессе воспитания.

В связи с этим классическое образование они относят к общечеловеческим ценностям, существующим вне времени. Новый этап в развитии классического образования в XX в. был связан с распространением идей Вернера Джагера, Генри Вайнштока, Эдуарда Шпрангера и Теодора Литта [Klafki, 1963].

К традиционной образовательной модели В. Клафки также относит и народную педагогику, передающую учащимся совокупность знаний и навыков в этнокультурных традициях, народнопоэтическом и художественном творчестве, устойчивых формах общения и взаимодействия. В этой модели превалирует идея, нетронутая цивилизацией общества, которая часто вырастает в общественную идеологию. Народной педагогике присуще идеализирование национальной самобытности, духовно-нравственного здоровья, простой морали «людей из народа». Для неё характерно возведение в абсолют народного искусства, языка и обычаев. Основа и целевая установка этой образовательной модели заключаются в ориентации воспитанника на романтическое идеализирование исторического прошлого своего народа [Klafki, 1963]. В качестве примера В. Клафки приводит работы немецких педагогов Оттерштадта «Школа завтрашнего дня» и Фрейденхальса «Новое представление народного образования».

Проанализировав данные направления, В. Клафки определяет основные недостатки традиционной образовательной парадигмы, главный из которых ему видится в потере связи с действительностью, настоящим молодого поколения. Он высказывает опасение, что искусственные ценности прошлого дезориентируют учащихся, прививают им

расстройство мышления и восприятия. Ученик, таким образом, как бы изолируется от повседневной жизни социума, отталкивается назад, не имеет возможности соприкоснуться с действительностью. Поэтому мы пришли к заключению, что, опираясь в обучении исключительно на традиции в образовании, не всегда можно достичь успеха. Важно уметь сочетать результативные стороны традиционности и реальные потребности современности.

Вторым существенным недочётом традиционной модели В. Клафки считает искусственность. Условно обычный будний день школьника поделён на две части: школа и время после школы. В результате потери целостности своей личной жизни они воспринимают человеческую культуру поделено. С исчезновением культурной эпохи происходит потеря актуальности её системы ценностей.

И наконец, третья слабая сторона традиционного образования заключается в стремлении обеспечить безопасность воспитанника, оградить его от неблагоприятных социальных тенденций. Погружение учащихся в прошлое, по мнению Клафки, искусственно занижает способности детей, ведёт к их будущей экономической и социальной несостоятельности. Молодые люди, в конце концов, должны стать мужчинами. В них с детства необходимо пробуждать волю и готовность сталкиваться с неизвестностью, принимать и решать возникающие жизненные проблемы и трудности. В. Клафки настаивает на том, чтобы образовательная модель предоставляла возможность воспитанникам обучаться нахождению каждым из них своего собственного, индивидуального, стиля, системы приемов решения жизненных задач, отработать поведенческие паттерны и способы действий в разных жизненных ситуациях.

Далее В. Клафки рассматривает образовательную парадигму, ориентированную на настоящее, а именно – антропологическую модель образования, где основной педагогической ценностью являются

внутреннее пространство ученика, специфика его индивидуального процесса познания [Klafki, 1963]. Педагогический процесс этой парадигмы, реализуемый через ценностно-смысловое равенство учителя и ученика, богат импровизациями, построен по принципу диалога и порождает вариативное видение мира, людей, их проблем, способность вступать в информационный резонанс в системе «человек – человек». Здесь отсутствует однозначная нормативная истина, она всегда множественна, и важно не конкретное знание воспитанника, но в первую очередь – путь к нему, отношение, оценочное суждение.

Клафки особо выделяет и анализирует педагогическую концепцию Ж. Ж. Руссо, согласно которой жизненные фазы детства, юности и молодости имеют свои особенности, и с каждым ребёнком социум начинает воспитательный процесс с нуля, искусственно выводя человека из первобытного состояния. Руссо считает, что человек развращён современным обществом, поэтому ребенка следует воспитывать вне такого общества, как можно дальше от цивилизации, на «лоне природы». Он считает, что растения и животные в своём развитии живут в своём настоящем без осознания прошлого и будущего. Руссо делает вывод о том, что так должен развиваться и человек по законам природы.

В. Клафки полагает, что размышления Ж. Ж. Руссо представляют своего рода базу, на основе которой позднее в XX в. были разработаны антропологические концепции естественного воспитания Элен Кей, Людвиг Гурлита и Бертольда Отто, а также компетентностно-ориентированная образовательная концепция, имеющая практическую, прагматическую направленность и предполагающая ориентацию в содержании учебных программ на систему компетенций [Klafki, 1963].

В заключение В. Клафки подвергает анализу инновационную образовательную модель, которая приобретает всё большую популярность в настоящее время, заимствуя свои воспитательные идеи из области ближайшего будущего. Это педагогическая теория Иоганна Готлиба

Фихте, в которой речь шла о возрождении нравственности немецкого народа посредством национального воспитания. По мнению Фихте, следует организовать учебные заведения, где отсутствовали бы сословные ограничения, предоставлена возможность получить полное образование. В первую очередь в воспитании нужно сосредоточиться на развитии ума. Для этого следует поощрять самостоятельность учащихся. Не стоит забывать и о ручном труде. Такие условия, по мнению Фихте, очистят человека от всего земного и чувственного, дадут ему нравственную свободу, ориентируют на вечные ценности [Klafki, 1963].

Педагогическая концепция диалектического материализма призывала к изменению социального устройства в пользу бесклассового общества, в котором каждый человек станет по-настоящему свободным и счастливым. Для этого предлагалось обеспечить ребёнку право на свободное принятие решений.

В. Клафки критикует главный принцип обеих технологий – ориентацию воспитанника на достижение абсолютной свободы, подчёркивает его утопический парадоксальный характер. Человек не может быть абсолютно свободным. Он зависим от тех или иных условий, людей, обстоятельств. Инновационные модели, по мнению педагога, подрывают будущее благополучие воспитанников и делают невозможным усвоение ими накопленного в прошлом положительного опыта.

Проведённый анализ образовательных парадигм приводит В. Клафки к выводу о том, что все они утратили свою актуальность для современного учебно-воспитательного процесса в связи с их отрывом от действительности. По мнению учёного, возведение в абсолют одной из трёх рассмотренных моделей не может обеспечить получение адекватного уровня образования на настоящем этапе развития общества. Клафки полагает, что возникла необходимость в разработке и научном обосновании новой интегрированной образовательной парадигмы,

сочетающей в себе сильные положения предыдущих педагогических теорий.

Анализ аутентичных текстов В. Клапки позволил нам резюмировать его педагогические идеи и выделить три основных принципа, которые легли в основу инновационной образовательной модели в системе целостного пространственно-временного контекста «прошлое – настоящее – будущее»:

1. Ориентация структуры, содержания, организации и методов работы на настоящее.

В связи с тем, что основная миссия образования заключается в оказании реальной помощи человеку в конкретных жизненных ситуациях, а также создании условий самоопределения и самореализации его личности в настоящем, ориентир своей образовательной теории Клапки видит в сфере изменяющегося настоящего.

2. Обеспечение нравственной свободы самообъективирования личности посредством экспрессивных проявлений, творчества и целенаправленных действий по формированию окружающего мира.

3. Создание условий для присвоения системы вечных ценностей прошлого, известных образцов знаний, умений и навыков, классических способов решения классических ситуаций, способствующих пониманию настоящего и моделированию будущего воспитанников.

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 ученика особым личностным смыслом. Активная деятельность делает возможным строить и формулировать собственные цели и продвигаться от прошлого через настоящее к будущему, от учения к труду. Поэтому мы делаем вывод, что в этом отношении инновационная образовательная парадигма В. Клапки не несет

в себе отрицания других педагогических теорий, напротив, она их вбирает и сочетает в своей логике.

Второе измерение дидактического поля в понимании В. Клафки, – отбор содержания образования согласно ступеням образования. Клафки говорит о том, что при грамотном отборе содержания образования следует учитывать соответствующие ступени образования. Здесь речь идёт о делении умственного, физического и духовного развития ученика на так называемые ступени образования. Данные ступени наделены определёнными характеристиками, а именно благодаря им мы можем узнать информацию о способности того или иного ученика к образованию и обучению. В. Клафки говорит о том, что «своеобразие и длительность ступеней образования суть феномена, определяемого историческими, общественными и педагогическими причинами, они не определяются лишь имманентными законами развития подрастающего человека. Давно пора нам отказаться от суммарных характеристик, на которые ещё опираются учебные планы и отдельные дидактические концепции; например, от утверждения, что дети до первого и второго классов не могут строить родовых (общих) понятий, что они не интересуются причинными связями и не могут их понять. Что они воспринимают мир в основном недифференциально и целостно, что дети до полового созревания не воспринимают эстетического и т. д.» [Никандров, 1978].

Третье измерение – отбор содержания образования сообразно критериям, определяющим образовательное значение учебного предмета для учеников. По мнению Клафки, необходимо наличие определённых критериев для оценки образовательного значения учебных предметов. Учёный предлагает пять «дидактических смысловых принципов».

«Первый принцип – этический: предмет должен быть обоснован с позиций нравственных ценностей и мотиваций, которые через него передаются.

Второй принцип – эстетический: обоснование предмета с точки зрения того, насколько он учит воспринимать красоту, единство формы и содержания.

Третий принцип – теоретический: учит ли предмет методу анализа, познания в целом?

Четвёртый принцип – прагматический: непосредственное значение учебного материала для жизненной практики.

Пятый принцип – религиозный смысл предмета» [Никандров, 1978].

Четвёртое измерение – отбор содержания образования с учётом его слоёв и внутренней структуры. Здесь Клафки обращается к примеру немецкой народной школы. «И, поясняя основные моменты этого измерения, опирается на работы своих предшественников и единомышленников – Э. Шпрангера, М. Вагеншайна, Й. Дербалова, Х. Неве, В. Флитнера и др.. В работах данных учёных развиваются идеи экземплярного, элементарного, фундаментального в образовании» [Никандров, 1978].

Итак, Клафки представляет содержание образования в виде пирамиды, включающей в себя некие слои или ступени. «Спускаясь по этим ступеням вниз, мы подходим к понятию фундаментального (В. Флитнер), в терминологии В. Клафки – к категориям» [Никандров, 1978].

Четыре «измерения дидактического поля» В. Клафки выводит для того, чтобы с их помощью сформулировать задачи дидактики как науки на всех ступенях образования (начальная, средняя и высшая школа).

«Первая задача – историческое исследование дидактических теорий и учебных планов, которое позволяет понять те или иные традиции и элементы содержания образования как ответы на определённые исторические обстоятельства» [Никандров, 1978]. Здесь В. Клафки соответствует основным положениям гуманитарной педагогики, которая

использует основной метод исследования, который заключается в резюмировании исторической практики.

«Вторая задача – исследование “образуемости” (способности к образованию) и потребности в образовании детей и молодёжи соответственно ступеням, с учётом типичных для современности условий умственного и духовного развития и интерпретаций фактов в социальном, историческом, психологическом и педагогическом планах» [Никандров, 1978]. Здесь следует подчеркнуть одну важную, на наш взгляд, особенность. Клафки при формулировании данной задачи опирается на смежные науки. По мнению Никандрова, подобное ещё не наблюдалось у представителей Геттингенской школы.

«Третья задача – исследование жизненной деятельности и духовного мира “образовательного дилетанта”» [Никандров, 1978].

«Четвёртая задача – исследование педагогических фактов как средство контроля результатов дидактических решений и планов» [Никандров, 1978]. Здесь же налицо непосредственная взаимосвязь с «гуманитарной» педагогикой, поскольку обобщение практического опыта – это ведущий её метод исследования. Вместе с тем Клафки привносит нечто новое, а именно исследование на практике вообще.

«Пятая задача – пересмотр учебных предметов под углом зрения того, насколько полно они представляют специфическую действительность молодого человека» [Никандров, 1978].

«Шестая задача – критическое осмысление образовательного значения учебных предметов и циклов образования» [Никандров, 1978]. Здесь Клафки говорит об обращении к философским дисциплинам. В свою очередь, данные дисциплины выбираются на основе принципов, которые сформулированы Клафки в третьем измерении дидактического поля.

«Седьмая задача, соответствующая “четвёртому дидактическому измерению”, – дидактико-гносеологический анализ структуры и расслоения содержания материала» [Никандров, 1978].

В заключении рассмотрим ещё одну проблему, не выделяемую специально западными дидактами, но имеющую важнейшее значение для оценки их концепций. Это проблема отношения дидактики и идеологии. После окончания Второй мировой войны произошла смена курса руководства СДПГ – от социалистической рабочей партии к так называемой «народной партии» (Volkspartei). Прошедшие партийные съезды занимались исключительно вопросами новой партийной программы.

На заседаниях подчёркивалось, что социальное участие и образование были первыми целями рабочего движения в XIX в., из которых выросла социал-демократия. «Нашим детям должно когда-то стать лучше» – таков был важный мотив в борьбе многих людей за лучшее будущее [Böhm, 2008].

Внимание делегатов акцентировалось на том, что образование решает вопрос о том, каким быть будущему обществу. Являясь великим социальным вопросом времени, оно позволяет человеку ставить себе цели на основе самоопределения и осуществлять мечты, открывает ему доступ к меняющемуся миру, делает его способным к демократии и социальной ответственности, открывает ему шанс на труд, заботится вновь и вновь об участии и перспективах социального продвижения.

Таким образом, образование рассматривалось как производительная сила, значение которой стремительно росло. На съезде был сформулирован вывод о том, что образование есть нечто большее, нежели передача знаний, пригодных для использования в профессиональной деятельности. Возникла необходимость в целостном образовании, ставящем своей задачей в равной мере как познание и знания, так и социальную компетентность, этическую рефлексию и впечатлительность в отношении ценностей.

После окончания войны в немецком обществе стали ощущаться недостаток сознательно принимаемых большинством граждан принципов

и правил жизни, согласия в вопросах корректного и конструктивного социального поведения, отсутствие созидательных ориентиров смысла жизни.

В части партийной программы «Основные ценности социализма» среди прочих обсуждалась важность проблемы воспитания ответственности у граждан Германии. После отказа от нацистского режима и смены политического курса страна оказалась готовой взять на себя ответственность за восстановление государственности и структур гражданского общества, следование политике мира и безопасности, основанной на сотрудничестве. В связи с этим ключом к преодолению анархии и беззакония должна была служить новая педагогическая парадигма – воспитание чувства ответственности, которую необходимо было выдвинуть в центр педагогической практики в изменившихся условиях современности [Die SPD regiert, www].

Ответственность не вырастает из знания, поэтому стало необходимо повышение значимости политического образования и воспитания для демократии. Образование усиливает личность и делает ее способной к ответственности. Следовательно, национальным идеалом становится демократическая школа, в которой как учащие, так и учащиеся и их родители включаются в процесс ответственности и принятия решений. Одной из главных целей воспитания стала необходимость привить каждому гражданину законопослушность, стремление к ясности и правдивости. Трудовая этика для немца должна означать то, что в рабочее время он трудится настолько усердно и дисциплинированно, как только может, не теряя ни минуты.

Развитое чувство ответственности, однако, всегда остается в зависимости от людей, которые передают ценности государственного образования. Все они, будь то в детских учреждениях, школах или вузах, могут работать тем ответственнее, чем больше понимания, признания и поддержки найдут в обществе.

Вольфганг Клафки разделил и всецело проникся идеями социал-демократической партии в области образования. В своих работах педагог всесторонне анализирует понятие ответственности и разрабатывает теоретическую модель воспитания данного качества у учащихся общеобразовательных школ.

Клафки рассматривает личность учащегося как сумму некоторых свойств, которые составляют постоянную, длящуюся во времени основу. Любое свойство может быть развито путём обучения. Содержание этого обучения меняется вместе с общей системой ценностей и мышления. Он подчёркивает, что личные убеждения и установки определяют общественное поведение человека. Поэтому В. Клафки приходит к выводу о том, что, если необходимо переделать образ действия людей, следует изменить их образ мыслей [Klafki, 1963].

Социальная установка подразумевает оценку и представляет собой связь, создаваемую человеком, между объектом и его оценкой. Если установка является результатом опыта, то она будет закреплена и начнёт определять поступки.

Тем самым мы приходим к заключению о том, что чем тщательней объясняется человеку истинность социальной установки, тем более он становится закрытым для информации, которая может пошатнуть его мнение. Убеждение, как модель мышления, сильно влияет на интерпретацию событий, если сама личность начинает конструировать ситуацию так, что добивается успеха и сознаёт себя социально компетентной. Возможность выбора и личная ответственность дают наилучший результат. Становится ясно, что как общество может зависеть от человека, так и человек зависит от общества. Общество устанавливает определённые правила поведения, и человек зависит от них. В то же время для каждого из нас важно и наше собственное мнение. И порой чем оно отличное от общества, тем оно важнее для нас [Стельник, 2012, с. 16-20].

Согласно В. Клафки, чувство ответственности представляет собой неотъемлемую черту зрелой сформировавшейся личности, способность обстоятельно анализировать ситуацию, заранее прогнозировать весь комплекс следствий своих действий или бездействий в данной ситуации и делать выбор формы своих поступков с готовностью принять последствия выбора как неизбежные свершившиеся факты. Учёный пишет о том, что высокоразвитое чувство ответственности включает в себя личную подотчетность и способность действовать в рамках этических норм на благо себя и окружающих, это умение объяснить и показать, как человек добился результата. Ответственный человек – это человек, который способен чётко осознавать последствия своих поступков. [Klafki, 1963].

Как утверждают психологи, чувство ответственности появляется у каждого человека в своё время. В большинстве случаев это возраст примерно 25 лет. В данный период к человеку приходит осознание личной ответственности за свою жизнь. В. Клафки, говоря о процессе воспитания ответственности, подчёркивает, что данный процесс является сложным по своей структуре, поскольку содержит в себе определённый набор целей, основное содержание и как итог – оценку результата. Что касается целей, то здесь речь идёт об уточнении понятия ответственности, осознания её как личной ценности. Если говорить о содержании, то здесь стоит сказать об основополагающих принципах, на базе которых реализуется взаимодействие участников процесса воспитания ответственности. Также сюда относятся методы, средства и приемы, используемые в процессе воспитания. Главными принципами здесь выступают: принцип активизации ответственности, принцип взаимответственности учителя и ученика. Главные методы: метод убеждения, метод переживания ответственности, проблемно-активные методы обучения, методы стимулирования и мотивации ответственности, метод межсубъектного доверия [Klafki, 1963].

Говоря об оценке, стоит подчеркнуть, что здесь оцениваются уровни сформированности ответственности учащихся. Педагог считает важным обучить школьников приемам и навыкам самоконтроля, вовлекать их в разнообразные формы взаимопроверки, развивать оценочные способности. Он пишет также о том, что учащиеся в группе меньше бездельничают, если задача вызывающе трудна, притягательна и увлекательна. Они начинают воспринимать собственный вклад как незаменимый. Дополнительные стимулы и необходимость стремиться к определенным стандартам также способствуют коллективным усилиям группы [Klafki, 1963].

Ответственный школьник способен принимать решения самостоятельно и нести ответственность за их последствия. Он может сделать правильный прогноз: будут ли его поступки одобрены или нет. Основа ответственности – формирующаяся у учеников способность понимать как чужие мотивы и переживания, так и собственные. Важное качество гражданина – умение нести ответственность за свои слова, решения, поступки. Для этого следует уделить огромное воспитание различным сферам ответственности:

1. Ответственность за собственную жизнь, безопасность, здоровье.
2. Ответственность за свои действия, которые связаны с благополучием других людей.
3. Ответственность за живых существ.
4. Ответственность за свои вещи.
5. Ответственность за свое слово и принятое решение. Учителя должны акцентировать свое внимание на те обещания, которые дал им ребенок и стремиться к их выполнению.
6. Ответственность за чистоту.

Необходимо поощрять в школьниках чувство инициативы, так как именно инициативный человек может стать по-настоящему ответственным. С младшего школьного возраста важно предоставлять ученику возможность самому принимать решения. Важно, чтобы

школьник накапливал свой опыт: совершенный поступок – следствие. Критика необходима для правильного становления личности, однако она должна носить доброжелательный характер и завершаться на позитивной ноте [Klafki, 1963]. Воспитательная позиция учителя развивает или подавляет развитие качества ответственности. Авторитетный педагог соединяет контроль с поддержкой растущей самостоятельности ученика. В школе должны существовать четкие, конкретные правила поведения, которые напрямую обсуждаются с учениками. Именно такой стиль позволяет воспитать самых ответственных граждан. Анализируя данную мысль Клафки, можно прийти к выводу о том, что учитель играет важную роль в становлении личности ученика. Он способен повлиять как положительно, так отрицательно на ученика. Стать примером для подражания или же, наоборот, заручиться неодобрением и осуждением [Стельник, 2012. с.16-20]. Важно уметь сочетать контроль с поддержкой развития личных качеств учащихся.

По мнению Клафки, ему и его коллегам удалось придать образованию статус, свободный от идеологии, что позволило сделать данное понятие более понятным [Klafki, 1963]. Упоминания о деидеологизации встречаются у Клафки постоянно. Но вместе с этим учёные Геттингенской школы осознают тот факт, что существует определённое влияние социальной структуры общества на образовательные институты. Т. Литт, являющийся представителем этой же школы, писал, что образование – это то, что «даёт человеку возможность упорядочить себя и свои отношения к миру» [Зиммель, 1898]. И. Дитц считает образование способностью «зрело разговаривать с сообществом» [Никандров, 1978].

Ещё одну немаловажную проблему Клафки рассматривает в своей работе «Zentralprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundzüge internationaler Erziehung» [Klafki, 1998] («Центральная проблема современного мира и задачи школы – основные проблемы международного воспитания»). На наш взгляд, проблемы,

рассматриваемые Клафки в его статье, актуальны на сегодняшний день и нуждаются в тщательном рассмотрении. Речь идёт об историческом процессе, который необратим, по мнению учёного. Развитие нарастающего взаимодействия и взаимной взаимозависимости всех частей мира, другими словами, нарастающее объединение или соединение судеб всех частей земли, культур, государств, обществ. Определённая степень связи, которая была достигнута до сегодняшнего дня между разными континентами, культурами, обществами, государствами, странами. Попытки остановить это развитие ещё не достигнуты. Это нашло свое отражение в разрушительных войнах этого столетия. Тем не менее Клафки подчёркивает, что процесс невозможно остановить, даже несмотря на всевозможные препятствия, не говоря уже о его шансах на дальнейшее развитие человечества.

Клафки выделяет шесть основных факторов, которые являются движущей силой этого универсального процесса: технико-промышленное развитие, которое способствовало развитию когда-то относительно независимых стран в мировой экономике; строительство более широких информационных и коммуникационных систем, телефон, радио, телевидение; развитие систем вооружения с еще большей разрушительной силой; и побочные эффекты; развитие знаний в растущей группе людей в различных обществах. С учётом данного процесса и лежащих в его основе рисков и возможностей перед воспитанием и наукой о воспитании возникают новые большие задачи. Педагогика и педагогическое сознание родителей и всех профессиональных воспитателей и воспитательниц и не в последнюю очередь учителей должны получить универсальный кругозор во всех странах и культурах. В связи с этим Клафки задаётся вопросом, какими знаниями, способностями, взглядами должны обладать молодые люди сегодня, а также в будущем, чтобы они могли продуктивно полемизировать с универсальными разработками и проблемами и постепенно становиться компетентными, гибкими и способными

принимать самостоятельные решения? Этот вопрос и последующие версии имеют много общего с теми аргументами, которые были опубликованы в рекомендациях от 1985-го и 1987 г. в «Национальном Совете по реформе образования» Японии.

Обращаясь в рамках данной проблемы к отечественным учёным, мы считаем необходимым обратиться к статье Гриценко Л.И. «Интегративные процессы в современном образовании: проблемы воспитания целостного человека», где автор говорит о глобальных проблемах, которые возникают в современном обществе. Данные проблемы оказывают непосредственное влияние на человечество, его развитие. Таким образом, возникает необходимость межнационального сотрудничества в решении возникающих общих глобальных проблем. Гриценко также подчёркивает, что в связи со всем вышеизложенным возникает необходимость формирования у учащихся нового типа миропонимания, который подразумевает представление мира как единого целого, состоящего из взаимосвязанных частей и представляющего собой интегрированную целостность. «Интегративное обучение формирует у обучающихся целостное мировосприятие, тем самым в качестве цели и результата такого образования выступает идеал целостного человека» [Гриценко, 2012].

По мнению Клафки, было бы целесообразно ввести в учебные планы школ всех городов и обществ международный учебный блок основная тема которого будет касаться ключевой проблемы современного мира, что и будет составлять содержательное ядро международного воспитания. Далее Клафки выделяет ряд ключевых проблем.

Первой ключевой проблемой учёный называет вопрос о мире. Здесь, как известно, в последние годы проявились новые всемирно политические возможности и шансы для процесса разоружения. Однако войны в Персидском заливе с их страшными последствиями еще раз дали понять, до какой степени мы все еще далеки от мирового порядка во всём мире. Мировое воспитание как формирование сознания, как подготовка

соответствующих решений и способности действовать остаётся долгосрочным педагогическим заданием. В свою очередь, первая проблема содержит в себе два комплекса факторов. Первый из них состоит из двух элементов: во-первых, на уроке речь должна идти о примерах макросоциологических и макрополитических угроз миру, вплоть до войны, экономической противоположности интересов городов или групп городов, националистических или расистских или фундаментально мотивированных империалистических стремлениях, общественно политическом неравенстве. Во-вторых, воспитание должно быть основано на человеческой доброте и миролюбии и стремлении уменьшить агрессию при прямом взаимодействии между людьми, также важен аспект социального воспитания. Теперь второй комплекс факторов, который должен идти в противоположность ключевой проблеме «война и мир», где прежде отмечаются взаимосвязь макросоциологических и макрополитических групп и массово-психологических причин войны, условия готовности к войне и мировые обязательства. Мирное воспитание ставит вопрос, есть ли моральные оправдания для войны: в определённых конфликтных ситуациях в качестве так называемой «справедливой», или «святой», войны, как войны во имя так называемого национального достоинства, или ситуации, когда война выступает как наказание [Klafki, 1998].

Второй ключевой проблемой является экологическая проблема. Общества будущего, так называемые общества первого мира, станут высокотехническими и высокоиндустриальными, а мечты о возвращении к дотехническому и доиндустриальному состоянию становятся иллюзорными. И когда вопиющие несоответствия между высокоразвитыми обществами и так называемыми развивающимися странами в свете признания равных прав человека являются неприемлемыми как одна из форм структурного насилия и постоянной угрозы миру, в этом случае все эти негативные факторы должны быть

постепенно устранены. Далее Клафки выделяет три основные задачи, которые возникают перед образовательной программой в контексте данной ключевой проблемы [Klafki, 1998].

В первой задаче речь идёт о постепенном развитии и строгом осознании у детей и молодых людей напряженности, которая существует в рамках экологической проблемы, а именно сохранение природных ресурсов человечества, и последних направлениях промышленного и технологического развития с их теперь хорошо видными двумя основными последствиями: одно из них – это тенденция истощения природных ресурсов и другое – экологическое уничтожение последствий неконтролируемого технико-экономического развития. Во-вторых, ученики должны получить представление о следующем: какие разработаны энергосберегающие технологии и экологически чистые продукты и методы производства, также следует упомянуть о необходимости частичного сокращения потребления человеком некоторых ресурсов окружающей среды. И выводы можно проиллюстрировать на сегодняшних примерах, хотя только в ограниченной степени существующих методов, таких как использование солнечной, ветровой и биоэнергетики и геотермальной энергии, и примерами экологически чистого поведения потребителей, таких как сокращение и переработка отходов. И, наконец, в-третьих, признание того, что постоянный демократический контроль над экономико-технологическим и научным развитием необходим, прежде всего, в форме постоянного и своевременного информирования общественности. По мнению Клафки, в классе могут быть и должны быть реализованы эти задачи, насколько это возможно в форме практических проектов, начиная с самых ранних стадий формирования, что в основном уже было бы приемлемо в дошкольном возрасте, в крайнем случае, начиная с начальной школы. Вследствие этого мы пришли к выводу, что Клафки совершенно обоснованно говорит о задачах, которые возникают перед образовательной программой в

контексте ключевой проблемы, касающейся экологии на Земле. Школьников следует информировать об экологической ситуации и, более того, учить грамотно использовать природные ресурсы. Приучать с малого возраста заботиться и беречь природу [Стельник, 2011, с.322-328].

Другой по-прежнему нерешенной ключевой проблемой остаётся социальное неравенство. Неравенство внутри определенных обществ, собственно само неравенство: между социальными классами и слоями; между мужчинами и женщинами; между инвалидами и здоровыми людьми; между людьми, у кого есть рабочее место, и теми, у кого его нет; между иностранцами в принимающих странах и коренным населением, но и между различными этническими группами в стране [Klafki, 1998].

Таким образом, в своём рассуждении Клафки подходит к четвёртой ключевой проблеме. Это те угрозы и возможности нового технического контроля, информации и средств коммуникации в их значении для дальнейшего развития системы производства, разделения труда или для их постепенного вывода, а также для возможного уничтожения рабочих мест за счет исключительно экономико-технического понятия «рационализации»; меняющиеся требования основной и специальной квалификации, изменения в секторе отдыха и межличностных отношений. Нам нужны перспективные системы образования, которые находятся на всех уровнях школьного образования и во всех школьных формах. Введение и использование элементарного понимания этих современных электронных операционных связей, информации и контроля средств массовой информации, всегда связанных с отражением их влияния на людей, использующих их, о возможных социальных последствиях использования таких средств массовой информации и об их возможном злоупотреблении [Klafki, 1998].

Наконец, учёный выделяет пятую ключевую проблему, в которой на первый план выходят субъективность человека и феномен «Я – Ты» отношения, в центре внимания – опыт любви, человеческая

сексуальность, отношения между полами или однополые отношения. Здесь затрагивается проблема СПИДа.

Выделив пять основных ключевых проблем, Клафки предлагает ввести в систему школьного образования международный блок, серию уроков, посвящённых международному воспитанию, где на каждом уроке дети учились бы и постигали все необходимые навыки. А именно готовность критиковать и быть критикуемым, в том числе готовность и способность к самокритике; готовность и способность логически мыслить, уметь чётко высказывать свою позицию, которую могли бы понять и критически проанализировать собеседники в ходе дискуссии. Это приведёт к прогрессу знаний у обеих сторон в результате обмена и анализа информации; способности сопереживания в различных ситуациях, умения спорить и приходить к разумному консенсусу [Klafki, 1998].

Клафки говорит о том, что уже в середине школьного образовательного процесса мы должны предоставить детям и молодым людям возможности и соответствующие требования, чтобы развивать новый образ мысли, при этом мы, взрослые, не в последнюю очередь учителя и учительницы должны формировать у самих себя образ мысли. Мы должны развивать способность к познавательной фантазии [Klafki, 1998].

И в заключение учёный подходит к выводу, что если мы, как взрослые, несём свою ответственность, будучи учителями за подрастающее поколение, мы должны взять на себя инициативу по решению ключевых проблем не только исторической эпохи, но и современности, при этом решая теоретические и практические задачи.

Говоря о ключевых проблемах современного образования, об их возможном решении, Клафки совершенно не случайно упоминает такое понятие, как «международный». Будучи людьми разных наций, разной веры, обладающими различными обычаями, традициями, мы всё-таки взаимосвязаны между собой. Мы все люди, стремящиеся к техническому

прогрессу, к новым открытиям, нам хочется постоянно чего-то большего. Но в этом одержимом стремлении вырваться вперёд за существующие рамки мы порой забываем о самом главном – о смысле нашего существования. Нас объединяют общие проблемы, которые на сегодняшний день являются глобальными. Все те ключевые проблемы, что перечисляет немецкий педагог, актуальны и для России.

Клафки в своей работе [Klafki, 1998] подчёркивает важность создания международного блока на всех уровнях школьного образования, начиная с раннего школьного возраста. Говорит о необходимости создания таких условий для обучения детей, когда школьники могли бы усваивать специальные навыки, которые пригодятся им в жизни. Необходимо учить детей думать, размышлять, анализировать, фантазировать, готовить их к ситуациям, когда именно им самим придётся принимать решения на практике в конкретной ситуации. Необходимо воспитывать всесторонне развитую личность. Мир постоянно меняется, развивается, чего не скажешь о школе, которая, к сожалению, не готовит к жизни, не учит применять полученные навыки на практике. В этой связи немецкий учёный говорит о таком, на его взгляд, важном явлении, как коммуникация, смысловой аспект социального взаимодействия. По мнению Клафки, в ходе коммуникации, взаимодействия между людьми возможны верно принятые решения. Когда мы слышим не только себя, но учимся слушать и слышать друг друга, когда мы способны адекватно реагировать на критику в свой адрес и, более того, мы готовы к самокритике, это говорит о нашем развитии, о движении вперёд. Именно посредством коммуникации, умения сотрудничать, приходить к консенсусу возможно решение глобальных проблем. Когда мы начинаем с самого малого, с прививания детям аккуратности, внимательности, уважения к окружающему миру. И постепенно в ходе всего обучения направляем ребёнка, поддерживая его, создавая благоприятные условия для раскрытия его индивидуальности, прививая все необходимые нормы

нравственности, морали. Для нас важно здесь подчеркнуть, что при этом мы не оглядываемся назад, а берём в учёт реальную ситуацию, мы готовим наших детей соответственно реальным запросам жизни, реальным возможностям. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что настоящая реальность – это опорная точка, с которой следует начинать воспитание будущего поколения [Сурина, 2013].

Подводя итог всему вышеизложенному, сущность педагогических идей Клафки сводится к следующему:

- В. Клафки сформулировал «критико-конструктивную» концепцию дидактики. Где понятие «критический» подразумевает под собой дидактику, способную реализовать себя лишь тогда, когда она способна противопоставить социально-политической оппозиции обучение и учение в смысле развития самоопределения, права голоса и демократической солидарности, чтобы, с другой стороны, проектировать, апробировать процесс обучения и учения. «Конструктивный» означает взаимосвязь практики и теории, что является базовым концептом гуманистической и демократической школы.

- Содержание образования Клафки 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 синтезирует на новом уровне два полярных направления – материальное и формальное образование – и выводит концепцию категориального образования. Категории – основные понятия, которые вырабатывают учащиеся самостоятельно или под чутким руководством педагога. Данные понятия способствуют познанию, пониманию, оценке и трактовке окружающего мира и различных отношений.

- По мнению В. Клапки, образование должно способствовать выработке базовых способностей ученика – это определение человеком своих индивидуальных связей, способность нести ответственность за свои поступки, способность к солидарности.

- Клапки вывел теорию дидактического поля, включающего в себя четыре измерения. Учёный рассматривает данные измерения как дидактические принципы, которые призваны помочь дидактам-теоретикам при консультировании практиков. Данные измерения являются основой для определения ряда задач дидактики как науки.

- Клапки разрабатывает теорию дидактического анализа при подготовке к уроку. Учёный разрабатывает подробный план урока, который призван помочь учителю грамотно и всесторонне подготовиться к уроку. Дидактический анализ позволяет тщательно изучить содержание конкретного урока. Заставляет задуматься учителя о том, какую пользу принесёт данное содержание каждому конкретному ученику. При этом учитывается не только настоящее значение, но и делается прогноз на будущее. Насколько востребовано данное содержание урока потенциальными учениками, насколько оно соответствует их жизненным ситуациям и как оно поможет им в будущем в принятии самостоятельных решений. Немаловажным является тот факт, что современные ритмы жизни предъявляют свои требования к человеку как профессионалу. Важно, чтобы школа готовила всесторонне развитых, умеющих анализировать, формулировать своё мнение молодых людей, способных не только теоретизировать, но и применять на практике полученные знания.

## **Выводы по первой главе**

В основу научных убеждений Клафки заложены идеи В. Дильтея. Опираясь на идею В. Дильтея о том, что жизненные переживания – это важная основа, которая подразумевает под собой базу возникновения познания, Клафки предлагает учителю на уроке моделировать различные жизненные ситуации. Данные ситуации способствуют приобретению учениками соответствующего опыта, на основе которого ученики решают конкретные задачи, возникающие уже не в ходе школьного урока, а в ходе реальной жизни.

Особое внимание Клафки уделяет активной деятельности учеников, полагая, что подобная деятельность имеет образовательное значение. К активной деятельности Клафки относит трудовую деятельность, игру, праздники, каникулы, путешествия, беседу, музыкальное творчество, прогулки. Клафки подчёркивает важность подкрепления теории практикой. Подобные рассуждения созвучны идее марксистской философии о том, что трудовая деятельность является основой жизни человека. Учителю следует давать ученикам возможность самостоятельно делать выбор, принимать решения и быть ответственными за свой выбор и поступок.

Критико-конструктивная педагогика Клафки основана на критической теории представителей Франкфуртской школы Макса Хоркхаймера, Теодора Визенгрунда Адорно, Герберта Маркузе и Юргена Хабермаса. Для Клафки, прежде всего, важна мысль Адорно о невозможности разделения индивида и общества. Отдельный социальный феномен невозможно понять вне целого (истории и общества). Вследствие этого Клафки в центр своей критико-конструктивной педагогики ставит не только отдельного индивидуума, но и общество в целом.

Вольфганг Клафки, Мартин Вагеншайн развили теорию элементарного, фундаментального и экземплярного образования. Данная теория основана на теории элементарного образования Песталоцци. С

помощью понятия «экземплярный» делается попытка показать богатство материала: ребенок не может узнать все сразу, необходимо сосредоточить своё внимание только на выбранных конкретных примерах, которые преподаются учителем на уроке. Элементарное – это содержание, опыт, который присваивается учеником в конкретном случае. Фундаментальным является тот опыт, в котором формируется сознательность в чёткой форме. Подобный базовый опыт может быть использован не только в рамках урока, но и в виде разного рода инсценировок.

Для Клафки важен Фридрих Шлейермахер. Клафки говорит о самоопределении каждого конкретного ученика, развитию которого обязано способствовать современное образование. Выводя подобную мысль, Клафки опирается на главное требование, по Шлейермахеру, – образование индивидуальности. Клафки заимствовал идею «демократической школы» «демократической социализации» из контекста программы социал-демократической партии Германии. Социально-демократическая партия Германии разработала единую программу по направлению к демократической школе, чтобы представить базу демократического народного образования.

Изучив биографические данные В. Клафки, мы выделяем следующие этапы становления и развития педагогических взглядов В. Клафки:

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

Геттингенский (с 1953-го по 1957г.) – обучение в Геттингенском университете. Клафки изучает педагогику (у Эриха Венигера и Теодора Литта), философию (у Хельмута Плеснера, Джозефа Кинга), немецкий язык (у Вольфганга Кайзера). Кроме того, он интересовался также и историческими, художественно-историческими, психологическими и социальными вопросами. Нельзя не выделить внимание студента Клафки к классической немецкой философии. Здесь же он знакомится с трудами

Вильгельма Дильтея и его идеями о науках, о духе и герменевтике как важном методе познания социальной реальности. В Геттингенском университете Вольфганг Клафки знакомится с известным ученым Эрихом Венигером. Данный период также связан с педагогической деятельностью в маленьких немецких городках Линдхорст и Людерсфельд.

Ганноверско-мюнстерский (1961-го по 1963г.) – следует многолетняя ассистентская и преподавательская практика в педагогическом университете в Ганновере (у Густава Хекмана). После чего Клафки работает старшим ассистентом Эрнста Лихтенштейна на кафедре педагогики в университете города Мюнстера. Также данный период сопряжён с плодотворным сотрудничеством Вольфганга Клафки с Мартином Вагеншайном, вследствие которого они развили теорию элементарного, фундаментального и экземплярного образования. Общие идеи данной теории основаны на теории элементарного образования Песталоцци.

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

Сущность педагогических идей Клафки сводится к следующему:

В. Клафки сформулировал «критико-конструктивную» концепцию дидактики, которая подразумевает под собой дидактику, рассматривающую процессы обучения и учения в смысле развития самоопределения, права голоса и демократической солидарности. Данная концепция проектирует, апробирует процесс обучения и учения. Также она делает возможным взаимосвязь практики и теории, что является базовым концептом гуманистической и демократической школы.

Содержание образования включает в себя, по мнению ученого, цель обучения и цель обучаемого ученика. Теория обучения у Клафки

подразумевает планирование, формы, методы и средства обучения. Привлекая учащихся к проектированию, анализу и критике учебного процесса, учитель способствует формированию у учащихся ценностных ориентаций на демократическую солидарность и гуманизацию внутришкольных отношений.

Разработанная Клафки концепция категориального образования, являющаяся синтезом двух полярных направлений – материального и формального образования, служит выработке учащимися самостоятельно или под чутким руководством педагога основных понятий. Данные понятия способствуют познанию, оценке, трактовке различных отношений и пониманию окружающего мира.

В понятие «образование» Клафки вкладывает взаимосвязь основных способностей: это умение определять свои жизненные связи, способность нести ответственность за свои поступки и способность к солидарности, умению поддерживать взгляды и мнения окружающих.

Важным звеном в дидактической системе Клафки являются измерения дидактического поля, которые являются дидактическими принципами. «Измерения дидактического поля» – рабочий инструмент дидактика, дающего рекомендации практикам. Клафки использует измерения поля для того, чтобы сформулировать основные задачи дидактики.

Разработанная в ранних трудах Клафки теория дидактического анализа при подготовке урока является неотъемлемой частью дидактической системы учёного. Дидактический анализ позволяет тщательно изучить содержание конкретного урока. Заставляет задуматься учителя о том, какую пользу принесёт данное содержание каждому конкретному ученику. При этом учитывается не только настоящее значение, но и делается прогноз на будущее. Насколько востребовано данное содержание урока потенциальными учениками, насколько оно соответствует их жизненным ситуациям и как оно поможет им в будущем

в принятии самостоятельных решений. Немаловажным является тот факт, что современные ритмы жизни предъявляют свои требования к человеку как профессионалу. Важно, чтобы школа готовила всесторонне развитых, умеющих анализировать, формулировать своё мнение молодых людей, способных не только теоретизировать, но и применять на практике полученные знания.

## **ГЛАВА 2. ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА В. КЛАФКИ**

Во второй главе данного исследования мы рассматриваем одну из самых важных частей педагогической системы Клафки – дидактический анализ при подготовке к уроку, который играет важную роль в теории обучения Клафки. Также приводится пример использования дидактического анализа на конкретном примере урока по безопасности дорожного движения.

### **2.1. Дидактический анализ – ключевое звено в теории обучения**

#### **В. Клафки**

Обращаясь к понятию «дидактическая система», мы считаем необходимым рассмотреть понятие «система». Для этого обратимся к толковому словарю Ожегова, где система – это нечто целое, представляющее собой единство закономерно расположенных и находящихся во взаимной связи частей. Далее рассмотрим понятие «педагогическая система». Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. дают следующее определение: «...педагогическая система – совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [Коджаспирова, 2001]. И наконец, дидактическая система – выделенное по определенным критериям целостное образование. Дидактическая система характеризуется внутренней целостностью структур, образованных единством целей, организационных принципов, содержания, форм и методов обучения. Данное определение даёт И.П. Подласый [Подласый, 1999].

Своеобразие этих структур позволяет выделить три принципиально отличающиеся между собой дидактические системы – систему (дидактику) И. Гербарта, дидактическую систему Д. Дьюи и современную систему. Если мы обратимся непосредственно к Германии, то здесь следует

отметить, что современная педагогика Германии характеризуется наличием множества дидактических моделей, которые развиваются в рамках определённых педагогических течений. Под дидактической моделью следует понимать теоретическую структуру, которая на общем уровне анализирует и моделирует дидактическую деятельность в школе, а также внешкольные области деятельности, другими словами, помогает планировать. В этом заключается её практическая функция. Модель стремится пояснить теоретически и всеобъемлюще предпосылки, возможности и границы процесса обучения и учения. Это эвристическая функция дидактической модели.

В своём исследовании немецкий учёный Герберт Гудджонс рассматривает наиболее распространённые дидактические модели, существующие в немецкой дидактике [Gudjons, 2008]. Наряду с критико-конструктивной дидактикой В. Клафки выступает «учебно-теоретическая дидактика» («гамбургская модель») Вольфганга Шульца. Шульц выделяет три неотъемлемые составляющие, которые должен иметь каждый урок, три центральных понятия «компетентность», «автономия» и «солидарность». Данные понятия связаны с тремя тематическими областями и познавательными полями, именуемыми Шульцем как вещественное, чувственное и социальное поля познания. Представляя матрицу как нечто целое, где сохраняется поисковая схема для нахождения определённого порядка целей эмансипированной дидактики, Шульц говорит об этой сложной эвристической схеме очень скромно: «Матрица – это волшебная палочка, не больше». В центре дидактической модели стоит систематика структурных моментов дидактических действий [Gudjons, 2008].

Следующая дидактическая модель называется «Кибернетической дидактикой», автором которой является Феликс фон Кубе. Учебные цели, по мнению учёного, – это (субъективные) требования. Процесс обучения понимается как цепь управления, в которой учебная цель названа заданным значением. В качестве регулятора выступает руководитель,

который преследует обучающую стратегию, чтобы достичь учебных целей. Исполнительные элементы – это персональные или технические средства обучения, регулируемая величина – это адресат, влияющий на возмущающее воздействие (внешнее и внутреннее воздействие), его реакции измеряются датчиками (это учебный контроль), и как фактическая величина, которая сравнивается с заданной величиной. Обучающий и учебный процессы протекают не прямолинейно и тотчас же, направленные на предлагаемую цель, а с помощью регулирования посредством обратной связи – один важный аспект этой модели, который в других дидактических планах представлен не так дифференцированно [Gudjons, 2008].

Планирование уроков с информационно – теоретическими методами происходит в три шага: развитие учебной теории, планирование адекватного применения средств медиа и установление дидактических ситуаций.

Кристин Мёллер предлагает дидактику, ориентированную на учебные цели. Учебный план определяется Мёллер как план построения и развития урока. Учебная цель для неё – это артикуляционно-речевое представление, способствующее наблюдению изменений поведения учащихся на уроке. При таком подходе процесс целевой подготовки является ключевой частью плана урока. Процесс планирования требует практических инструментов для создания процесса этих целей. Точные цели имеют основополагающее значение для эффективного выбора метода, и только при помощи этих целей возможен успех процесса обучения и познания. Дидактическая модель Мёллер основана на бихевиористических работах, в центре которых лежат наблюдения за поведением. Все необходимые инструкции приводятся в течение всего процесса планирования урока. Первым шагом в процессе планирования, таким образом, является шаг по постановке цели обучения, далее планируются оптимальная стратегия обучения и процедура контроля, которая создается с целью обзора

достижения целей обучения. Планирование урока, в свою очередь, делится на четыре этапа:

1. Постановка целей обучения.
2. Описание целей обучения.
3. Порядок целей обучения.
4. Выбор цели обучения.

В соответствии с этим этапом строится собственно сама организация процесса обучения. В центре данного процесса стоит выбор методов обучения и технических средств обучения, с помощью которых могут быть оптимально достигнуты поставленные цели. Далее следует контроль обучения. В процессе учебного контроля выбираются методы и способы контроля, с помощью которых определяется степень достижения учениками поставленных целей.

Преимущества данной модели, по мнению Кристин Мёллер, заключаются, прежде всего, в следующем:

- прозрачность поставленных задач, которая через своё раскрытие включает в себя элемент демократизации;
- способность контроля, благодаря которому могут обсуждаться решения, принятые учителем в планировании и организации урока;
- участие в процессе обучения всех заинтересованных сторон (родители, учителя, ученики), что делает возможным совместное принятие решений;
- эффективность посредством учебных целей как основа организации учебного процесса, которая направлена на создание позитивных возможностей как для учеников, так и для учителей [Gudjons, 2008].

Критико-коммуникативная модель Райнера Винкеля. А именно его работа под названием «Провальный урок». В данной работе Винкель дискутирует о новой теории провальных уроков. В ходе коммуникативного обучения он требует рассматривать все провалы во время урока как данность и исследовать оценку всех провалов, сделанных учениками и учителем. По его словам, провальный урок становится таким,

когда процесс обучения и учения останавливается, кончается, извращается или становится невыносимым и бесчеловечным. Винкель утверждает, что каждое человеческое поведение имеет причину. Например, причиной провала могут быть отсутствие у ученика интереса к содержанию урока, его сомнения относительно правил, установленных учителем, и его озабоченность, как выразить свои внеклассные проблемы. Из этого следует сделать вывод, что учителю необходимо анализировать каждый провальный урок, выявлять причины неудач и в будущем уже не совершать прежних ошибок [Стельник, 2011, с. 114-119]

И наконец, рассмотрим дидактическую модель под названием «Теория куррикулума». Латинское слово «Curriculum» обозначало в средние века план или процесс развития, по которому в монастыре воспитывались дети монахов. С латинского языка данное слово означает «жизненный путь»: Curriculum vitae – краткая биография, жизнеописание. В середине 60-х гг. в Германии появилось понятие из англо-американской и шведской науки, которое использовалось для обозначения совершенно новой формы учебных планов. Если брать данное понятие в узком смысле, то под куррикулумом понимается определённый вид учебного плана.

С развитием куррикулума в 70-е гг. была связана надежда с научно распланированным, общественно обоснованным и практически осуществимым уроком. Она началась со знаменитой книги вновь вернувшегося в Германию иммигранта Заула Робинзона «Образовательная реформа как проверка куррикулума» (1967). Заглавие книги намекало, что должно проводиться радикальное изменение традиционных учебных планов в рамках обширной образовательной реформы. Вследствие чего следует сделать вывод, что, исходящий из до сих пор логичной взаимосвязи между целями, содержанием, методами и медиа в обычных учебных планах, Робинзон обосновал, исходя из центральных общественных изменений, необходимость развивать учебные планы на основе определённых способностей и знаний для будущих квалификаций:

вместо традиционного «образования» появилось точное «квалификация». Из чего можно сделать вывод о появлении совершенно нового подхода в отборе содержания обучения, способного внести ясность во многие вопросы, возникающие до сих пор [Стельник, 2012, с. 136-139].

Общее планирование процесса урока должно производиться в рамках нового развития куррикулума, чьи цели, содержание, методы и эволюция базируются на научной основе; образовательная реформа – через новые учебные планы.

Для развития подобного плана должны соблюдаться следующие критерии:

- Вместо субъективного произвола и иррационального компромисса – рациональное обоснование, раскрытие критериев, по которым осуществляется решение учебного плана.

- Вместо неконтролируемого влияния и преобладания отдельных общественных групп – общественное одобрение, базирующееся на научном обосновании.

- Вместо неясных формулировок содержания и нечётких целей – ясное определение квалификаций, которым может быть подчинено содержание обучения.

- Вместо произвольности перемещения – конкретная информация, какие операции, какие требуемые цели доступны в учебном плане; первая точная цель урока в форме наблюдаемых, контролируемых отношений способствует проверке преследуемых целей.

Задача исследования и теории куррикулума должна также быть в рамках рассмотрения процесса производства и преобразования куррикулумных инноваций – здесь речь идёт об обширной реформе образования. Возникают обширные справочники, институты развития, исследовательские группы, отчасти как кооперации учителей и учёных – исследователей, – полная надежд отправная точка, которая поднимает традиционное разделение труда между проектировщиками без

практического опыта и практиками без компетенции планирования [Gudjons, 2008].

Что же касается критико-конструктивной модели Клафки, то здесь необходимо подчеркнуть, что центральное место в теории обучения В. Клафки занимает дидактический анализ при подготовке урока.

На уроках процессы взаимодействия и коммуникации основаны на личном контакте учителя с классом и наиболее часто осуществляются в конструкции диалога, в ходе которого учитель направляет и контролирует деятельность всех без исключения учеников, а также поддерживает взаимодействие и взаимоконтроль среди самих учащихся. Следовательно, обучение на уроке можно рассматривать как систему направленных на достижение определенных целей разнообразных непосредственных и опосредствованных взаимодействий учителя и постоянной по составу группы учащихся (класса), в процессе которых учитель поддерживает контакт не только с классом в целом, но и с каждым отдельным учеником. Все это создает предпосылки для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемых знаний, формировали необходимые умения и навыки уже в ходе процесса обучения на уроке.

В нашем исследовании мы берём за основу определение, которое даёт М.И. Махмутов.

Современный урок — «это динамичная и вариативная форма организации процесса целенаправленного взаимодействия (деятельности и общения) определенного состава учителей и учащихся, включающая содержание, формы, методы и средства обучения и систематически применяемая (в одинаковые отрезки времени) для решения задач образования, развития и воспитания в процессе обучения» [Махмутов. 1985].

Важно отметить, что результативный урок – это тот урок, по окончании которого учитель может наблюдать достижение поставленных целей. Когда учитель чувствует отдачу и получает заведомо

запланированный результат. Безусловно, достижение поставленных целей зависит не только от учителя, но и от продуктивности учеников, от желания познавать, учиться и стремиться в самостоятельной деятельности. Слаженная, гармоничная работа учителя и его подопечных – это своего рода залог позитивных результатов, к которым так стремятся педагоги.

В отечественной педагогике при подготовке учителя к уроку можно выделить два этапа – предварительный и непосредственный.

Предварительная подготовка включает в себя штудирование учителем педагогической, методической литературы. Учителю необходимо знать учебную программу, по которой он ведёт свой предмет. Также необходимо знать учебники и учебные пособия по предмету. Важным моментом являются тщательный анализ учителем собственной деятельности на предыдущих уроках, оценка достигнутых результатов, включая успехи и неудачи.

Непосредственная подготовка учителя к уроку содержит в себе конкретное тематическое планирование, относящееся к каждому уроку. Учителем продумывается и составляется план к каждому отдельному занятию. Ведётся работа с необходимыми материалами, подбор средств обучения, необходимого оборудования.

Борытко Н.М. рассматривает планирование урока в следующем виде:

- 1) провести анализ предшествующих уроку результатов обучения;
- 2) определить цели урока (образования, развития и воспитания) и уровень системности или новизны;
- 3) подготовить содержание учебного материала с учетом уровня обученности и возрастных особенностей учащихся, целей урока;
- 4) выбрать наиболее эффективное сочетание методов и приемов обучения;
- 5) определить структуру урока, логику подачи материала, применения методов и приемов обучения;

б) спланировать структуру взаимодействия учителя и учащихся, логику управления деятельностью учащихся на уроке [Борытко, 2006].

О.С. Гребенюк предлагает следующую примерную схему планирования урока:

Тема урока:... Цели урока:... Тип и вид урока: ... Методы обучения:...  
Оборудование:...

1-й этап – актуализация опорных знаний и способов действий.

Вычленяются опорные знания, выясняется связь с прошлыми уроками, выбираются тип самостоятельной работы (репродуктивный, продуктивный, частично-поисковый) и форма обучения (индивидуальная, групповая, фронтальная), намечаются способы решения задач мотивационного обеспечения урока, продумываются формы контроля хода работы, отмечаются фамилии учеников для оценивания их развития и успеваемости.

2-й этап – формирование новых понятий и способов действий.

Вычленяются новые понятия и способы их формирования, формулируются основная и второстепенные проблемы, выбираются тип и форма самостоятельной работы, отбирается содержание учебного материала, готовятся проблемные и неproblemные (информационные) вопросы, намечаются варианты способов решения учебных проблем, возможные подсказки их решения.

3-й этап – применение знаний, формирование умений.

Планируются тип и форма самостоятельной работы, готовится ее содержание (задания, упражнения, инструкции и пр.), намечаются конкретные умения и навыки для отработки (например, умение планировать, контролировать, решать типовые и другие задачи), выбираются способы получения обратной связи (информации).

Домашнее задание:

1. Указывается, что нужно повторить к следующему уроку (фундамент для будущей актуализации).

2. Объясняется учащимся содержание их самостоятельной работы: объем, источники информации, форма отчета [Гребенюк, 1996].

По мнению Клафки, подготовка к уроку – это процесс, где 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 несёт в себе множество неожиданных возможностей. Подготовка к уроку для учителя – это один из критериев его педагогического мастерства [Klafki, 1958].

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 определённым ребёнком (учеником), включая в себя соответствующее содержание образования» [Klafki, 1958].

Стоит отметить, что опасность заключается здесь в том, что подготовка к уроку рассматривается как методическая задача. Этот шаг относится к последней, завершающей, части подготовки к уроку. Методическая подготовка всегда противопоставляется деятельности с соответствующими предметами на уроке.

Отсюда возникают ключевые вопросы: «Какова “сущность” преподаваемого предмета? И что представляют собой учебные материалы по своей природе?» [Klafki, 1958].

Разъясняя этот момент, Клафки исходит из обычной ситуации обучения и ставит перед собой следующий вопрос: «Какого вида, рода может быть эта “сущность” предмета, с которым, как с материалом подготовки, сталкивается учитель» [Klafki, 1958]. Ключевой вопрос, поставленный выше о природе «сущности» преподаваемого предмета,

можно сформулировать еще более точно: «Каков вид материала или темы учебной программы?» Другими словами, откуда берётся конкретное содержание урока?

Есть несколько ответов на этот вопрос: например, источником могут быть право, наука, религия и искусство. Но специфически педагогический ответ на этот вопрос, по мнению Клафки, должен звучать так:

«Источник содержания образования характеризуется непосредственно материалом учебной программы, поскольку она подразумевает составителем учебной программы как содержание образования» [Klafki, 1958].

Таким образом, мы приходим к выводу, что определённое содержание образования берёт свою основу в культурном содержании.

В своём исследовании Клафки задаётся целью чётко сформулировать вопрос о сущности содержания того или иного преподаваемого предмета, с которым сталкивается учитель в ходе подготовки к уроку [Klafki, 1958].

По мнению Клафки, «первый шаг в подготовке к уроку – это проникновение в содержание образования».

Учителю следует внимательно просмотреть образовательную программу и по возможности взять из содержания данной программы всё необходимое в свой план урока. Учитель заранее должен быть сконцентрирован на своём «предмете» с точки зрения педагогического аспекта, который должен стать для учеников «духовным достоянием». Из этого следует, что учитель концентрирует своё внимание не только на знаниях как таковых, но и берёт во внимание духовную составляющую.

Первый этап подготовки к уроку Клафки называет «вещественным анализом». Здесь важно отметить, что опасность в концепции заключается в том, что здесь в некоторой степени теряется из виду педагогический смысл [Klafki, 1958].

Клафки полагает, что в связи с ожидаемыми «объективностью» и «целесообразностью», присущими учителю, 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 всём. 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 [Клафки, 1958].

По мнению Клафки, учитель должен подходить к содержанию урока с позиции своих учеников и исследовать их образовательные возможности. Следовательно, эта «сущность» предмета является своеобразным динамическим творением, которое должно открывать и наполнять молодой дух, оно призвано предвосхищать будущие вызовы и возможности зрелой жизни.

На вопрос «Что должно изучаться на уроке?», отвечает дидактика, в связи с этим первую задачу, которую выделяет Клафки при подготовке к уроку, можно назвать дидактическим анализом. Чтобы понять природу дидактического анализа, важно различать «содержание образования» и «содержание обучения». Как отмечает Федотова О.Д. в своей статье, в настоящее время отбор содержания образования осуществляется с опорой на классические теории – энциклопедизм, дидактический утилитаризм, дидактический формализм, экземпляризм [Федотова, 2006]. Содержание образования – это конечный результат процесса обучения. Это результат, который достигнут учениками по завершении учебного заведения. Это совокупность знаний, умений, навыков, интеллектуальный уровень, широта кругозора, степень самостоятельности, профессиональные личные качества. Важно отметить, что конечный результат, т.е. образ выпускника школы, может быть разным в зависимости от времени, эпохи. Общество, развитие общества – вот движущая сила, которая выдвигает свои требования к степени образованности будущего поколения. Развитие

культуры, науки, производства – всё это оказывает существенное влияние на запросы современного общества.

В своём учебном пособии «Педагогика» Сластенин В. и Исаев И. говорят о том, что одним из основных средств развития личности и формирования ее базовой культуры выступает содержание образования [Сластёнин, Исаев, 2002].

Содержание образования можно сравнить с целью, которую стремится достичь учебное заведение. То есть тот образ выпускника школы, который востребован современным обществом и отвечает всем его необходимым запросам. Чтобы данную цель реализовать на практике, необходимо содержание обучения.

Теперь рассмотрим содержание обучения. Как отмечалось нами выше, содержание обучения есть своего рода средство, тогда как содержание образования есть конечная цель. Что же подразумевается под содержанием обучения. В первую очередь – это учебная информация, совокупность задач, различных заданий и упражнений. Всё это обеспечивает усвоение учениками системы знаний, умений и навыков, способствует формированию профессиональных качеств, расширению мировоззрения. В более сжатом виде содержание обучения – это учебный план, если брать более широко, то это учебные программы. Наиболее полно содержание обучения представлено в содержании учебников, дидактических материалов, учебных пособий, в сообщении учебной информации учителем.

Таким образом, мы делаем вывод, что содержание обучения является основой содержания образования.

По мнению Клафки, «образование» является основным педагогическим понятием. В свою очередь, немецкий педагог Теодор Литт говорит по этому поводу: «Когда мы называем человека образованным, то подразумеваем под этим как минимум то, что ему удалось за время его существования, при всём разнообразии его талантов, возможностей,

импульсов, достичь определённого порядка, в котором все компоненты стоят один с другим в правильных взаимоотношениях, в то же время предотвращая как и чрезмерное выделение чего-то одного, так и, наоборот, угнетение». Вследствие чего мы можем сделать вывод о том, что образованный человек, по мнению Теодора Литта, – это человек с накопленной и упорядоченной базой знаний, включающей жизненный опыт, умеющий логически мыслить.

Эрих Венигер также даёт своё определение понятия «образование»: «Образование – это своего рода состояние, в котором человек способен взять на себя ответственность за свои поступки». Он также подчёркивает: «Образование готовит к принятию тех решений в жизни, в которых человек может проявить себя как личность». Проанализировав определение, данное немецким учёным, мы пришли к выводу, что выбор содержания образования зависит от реальности, которая окружает учеников. При этом все, что претендует на то чтобы быть содержанием образования, должно иметь значение для будущего тех, кто его получает [Стельник, 2011, с. 164–168].

Беря во внимание определения своих коллег, Клафки возвращается к своему вопросу: «Какая сущность может наполнить содержание образования?» Отто Вильман отвечает на этот вопрос так: «Содержание образования наполнено содержанием обучения» [Klafki, 1958].

Это не означает, что в содержание образования входят не только конкретные примеры, образцы, нормы, важно, как и сколько для себя почерпнёт из содержания образования каждый ученик. Поскольку всегда существуют «существенное» и «несущественное». Что-то усваивается сразу, а что-то забывается. Это и является различием между общим содержанием учебных предметов и содержанием образования.

Вольфганг Клафки в своей работе «Дидактический анализ в качестве основы подготовки к уроку» пишет: «Важной характеристикой содержания образования является его свойство являться отдельной частью

действующего культурного содержания» [Klafki, 1958]. 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 содержало в себе, должно делать возможным обучение.

В педагогической психологии для этого вида обучения используется термин «трансфер» или, другими словами, «передача». Понятие «трансфер» пришло из латинского языка, глагол «transferre» означает «передавать». На первый взгляд, это кажется само собой разумеющимся, но при более точном рассмотрении становится понятно, что данный термин описывает совершенно разные явления в психологии, нежели в дидактике. Вследствие этого мы можем сделать вывод, что удобство его употребления отражает уникальность данного понятия и в то же время завуалирует различия употребления [Сурина, 2013].

Термин «трансфер» употребляется в дидактике в очень узком смысле согласно требуемым задачам. В этом модуле он используется как технический термин, в психологии же его используют для всех видов применения.

По мнению Клафки, так много обсуждаемая перегрузка учебных планов может быть лишь тогда устранена, если в работе будет использоваться принцип «экземплярного» обучения [Klafki, 1958]. В каждом конкретном содержании культуры встречаются всегда также и общие факты. Ученики в процессе обучения встречаются не только с конкретным содержанием обучения, но также с включёнными в него общими фактами.

Клафки понимает «образовательные встречи» учителя с учениками как своего рода процесс взаимодействия. «Реальность раскрывается для учеников – ученики открываются для реальности» [Klafki, 1958]. В процессе обучения ученики овладевают категориями, т.е. общепризнанными принципами познания и чувствами понимания, которые

они могут использовать в дальнейшем в различных ситуациях самостоятельно. Содержание, которое в этом смысле формируется у ученика посредством переданных ему категорий, Клафки называет «элементария». Он описывает семь пунктов проявления данных категорий «элементарного».

Следующие категории оказывают непосредственное влияние друг на друга, насколько это может быть возможным, являясь отличительными элементами, ограниченными по отношению друг к другу. Они обладают только аналитической функцией и описывают каждое образовательное явление в идеально-типической форме. В действительности отдельные элементы могут обладать такой функцией, как переход друг в друга.

Первой характерной чертой «элементарного» является его фундаментальность. Данная черта проявляется и становится доступной ученикам в процессе приобретения опыта и различного рода переживаний; при этом ученики могут быть методически совсем неподготовленными. Здесь Клафки говорит о целостно ощущаемом содержании, которое проявляется в форме настроения и всеобщей атмосферы занятия, другими словами, на этом этапе обучения учениками приобретаются «базовый опыт» и «базовые переживания» [Klafki, 1958].

Следующая характеристика – это экзemplярность. Частное и общее стоят здесь главным образом в отношении «однократность» и «закономерность» по отношению друг к другу. Частное содержание здесь стоит как «конкретный пример», над которым стоит общее.

Такая характеристика, как типичность, проявляет общее в частном. «Частное позволяет общему сразу проявляться и становиться прозрачным». Из чего можно сделать вывод о том, что в то время как экзemplярное возвышается над общим и частным, общее охватывает типичное только в особенном [Стельник, 2012, с. 89-92]. Частная форма типичного является первичным явлением, чья правомерность понятия должна стать немедленно очевидной.

Важной характеристикой является классика. Она содержит в себе оценку и в рамках урока даёт ответ на уже заранее поставленный оценочный вопрос, когда на конкретный пример демонстрируется «имеющее силу» примерное решение.

Когда речь идёт о представительности, а это уже следующая черта элементарного, то данная категория проявляет себя на уроках истории. Частное служит здесь для визуализации общего. Кроме того, она выполняет функцию символического уплотнения материала. Частное здесь выступает не как «случай», а как фаза обобщения, в которой познаётся управляемое уплотнение, высшая точка, поворотный пункт целого.

«Элементарное» отличается своей простотой функциональных форм [Klafki, 1964]. Общее и частное неотделимы друг от друга, они как «внутреннее» и «внешнее», «форма» и «содержание», «цель» и «средства». Посредством выполнения частного приобретается общее. Например, чтение.

И наконец, простые эстетические формы. И снова здесь пересекаются общее и частное, но взаимодействуют они друг с другом только в процессе выполнения. Как правило, данное явление можно наблюдать на уроке музыки.

Если мы возьмём во внимание определение Вильмана о содержании образования, то здесь налицо некоторая размытость. В этой связи гуманитарная педагогика Х. Ноля и Э. Венигера вносит разграничения между понятиями «содержание образования» и «содержание обучения». По их мнению, существует двойная условность по отношению к сущности содержания образования и содержания обучения [Klafki, 1964].

Первая теория относительности предполагает определённых детей и молодёжь, которых предстоит обучать, и тут возникают вопросы: «Какую связь приобретает данное содержание образования с жизнями этих детей? Что полезного оно вносит в их развитие, увеличение сил и какими

способностями должны обладать ученики, чтобы справиться с трудностями, возникающими в их жизни?»

Вторая теория относительности требует знания учителем нынешней исторической и духовной ситуации, а также умения как бы «заглянуть» в будущее ребенка. Каждый отдельный ученик за время своего существования уже приобрел в жизни некую «духовную собственность», что означает, что он уже испытал определённое количество зрительных впечатлений в различных областях жизни в искусстве, религии и музыке.

Зачастую многие люди узнают что-то одновременно об определённой теме, например религиозное образование. Но только тот, кто принял эти духовные богатства, которые были «воспитаны», владеет ими как образовательными ценностями. Отсюда можно сделать вывод, что духовное богатство, это когда группа людей одновременно переживает содержание образования в виде образовательного явления. Аспект будущего, по мнению Клафки, заключается в том, что для каждого человека возникают определённые задачи на протяжении всей его жизни, для решения которых молодые люди должны быть оснащены всем необходимым.

Важно отметить, что Клафки считает необходимым, чтобы разработчики учебных программ создавали их с учётом духовно-исторической ситуации учеников что позволит ученикам тем самым лучше усвоить содержание урока. Таким образом, ученики должны учиться познавать новое, тем самым создавая упорядоченную систему знаний (Литт) [Funderburk, 1971], и при этом быть в состоянии взять на себя ответственность за свои поступки (Венигер) [Beutler, 1995].

Таким образом, мы приходим к выводу, что необходимо создавать различные образовательные программы, которые будут способствовать приобретению обучающимися нового опыта и, в то же время, пробудят в них любознательность, желание познавать то, что можно с пользой для себя использовать в дальнейшем. Только в этом случае ученики смогут

почерпнуть для себя в процессе обучения действительно что-то важное и ценное. Такой результат может быть возможен только благодаря содержанию образования, которое основано на соответствующем культурном опыте.

Для нас в данных рассуждениях Клафки важна мысль о том, что если определённое знание воспринимается учеником как важное именно для него, т.е. он находит его интересным для себя лично, то только в этом случае он «вбирает данное содержание образования в себя». Присвоив знание, ученик способен применить его на практике для решения той или иной задачи, возникающей в результате его жизнедеятельности. Здесь идея Клафки созвучна идее Дильтея о том, что человек способен что-то познать только тогда, когда переживёт это сам. Пропустит это через себя. Как мы уже отмечали, содержание образования включает в себя содержание обучения. Следовательно, важным этапом подготовки к уроку является повышение уровня преподавания предмета [Klafki, 1958]. В связи с этим Клафки создаёт теорию дидактического анализа, который призван, по мнению учёного, выявить «сущность» содержания образования каждого конкретного преподаваемого предмета.

Клафки разработал «Образовательно-теоретическую модель дидактического анализа», которая включает в себя перспективную схему планирования урока [Klafki, 1958] (схема 1).

## Образовательно-теоретическая модель дидактического анализа

### Перспективная схема планирования урока

Схема 1



Мы считаем необходимым здесь представить некоторые примечания для перспективной схемы, которые комментирует сам Клафки.

Так, в качестве общих предпосылок концепций урока Клафки выделяет следующие:

- Основной определяющей целью урока является помощь ученику в развитии самоопределения и способности быть солидарным. Сюда относятся как способность рационального дискурса (способность

рассуждать и рефлексировать), так и развитие рациональности и способности действовать.

- Взаимосвязь учителя и учеников понимается как процесс взаимодействия, в котором ученики с поддержкой учителя приобретают постепенно, с возрастающей независимостью, в процессе усвоения и переработки знаний, способность к дальнейшему обучению.

- Поурочное обучение по своей основе должно быть открывающим обучением, наполненным смыслом и быть максимально понятным для учеников, также оно должно быть организовано на основе репродуктивного заимствования как в упражнениях, так и тренировках.

- Обучение должно быть распланировано при активном участии учащихся, так называемое совместное планирование и организация урока посредством учеников (открытый ориентированный на учеников урок).

- Урок – это социальный процесс, который переплетается с определёнными моментами жизни как учителей, так и учеников. Социальное обучение является центральным пунктом и должно функционально и умышленно вести к демократическому, социальному воспитанию [Klafki, 1958].

Клапки выделяет следующие значимые перспективы для планирования урока:

Неотъемлемым условием здесь является анализ образования. Это анализ конкретных социально-культурно-опосредованных начальных условий обучаемой группы и институциональных условий, в том числе возможных трудностей, возникающих при обучении [Klafki, 1958].

Из анализа образования возникают четыре основных поля

(см. схему 1)

- Обоснование.

- Тематическое структурирование.

- Определение доступных наглядных возможностей.

- Методическое структурирование.

В контексте обоснования темы урока требуется наличие настоящего, будущего и экземплярного значений.

Тематическое структурирование включает в себя тематическую структуру и социальные цели обучения. Кроме того, оно имеет отношение к доказательности и проверяемости поставленной цели.

Клафки выделяет 7 ключевых вопросов, которые помогают подготовиться к уроку. Первые три вопроса касаются обоснования проблематики, вопросы 4 и 5 относятся к тематической структуре и доказательности. Вопрос 6 относится к доступности и наглядности, в то время как вопрос 7 относится к методическому структурированию.

Первый вопрос относится к выявлению настоящего значения содержания образования для детей и подростков, при этом принимая во внимание практику смысловых отношений и значимых установок в повседневной жизни учеников, в дальнейшем включая это в урок.

Второй вопрос относится к будущему значению и может привести к различным социальным источникам даваемых учителем оценок в адрес учеников по поводу достигнутых результатов. При этом важно, чтобы учитель помнил о собственной оценке и критической саморефлексии.

Третий вопрос касается экземплярного значения и берёт во внимание то обстоятельство, что в потенциальной теме урока разрабатываются и показываются общие взаимосвязи, отношения и структуры.

Четвёртый вопрос затрагивает проблему, которая также включена в старую версию дидактического анализа: «С какими перспективами на будущее должна быть переработана тема?»

Какова имманентно-методическая структура? В какой взаимосвязи стоят определённые моменты (структурные факторы)? Какие смысловые, категориальные условия необходимы для обсуждения данной темы?

Пятый вопрос говорит о доказательности выбранной темы посредством постановки вопроса: «Как и какие приобретённые навыки, какие знания, формы действий, какие достижения должны показываться и

оцениваться, какие полученные знания в процессе обучения можно считать успешными?»

Шестой вопрос о доступности и наглядности выявляет следующие возможности: конкретные действия, игры, исследования, реконструкции или презентации, или представления в средствах массовой информации (изображения, модели, коллажи, фильмы и т.д.).

Седьмой вопрос говорит о том, как могут быть полезны предыдущие вопросы, касающиеся всех выясненных моментов, включённых в определённую последовательность учебного процесса, также альтернативные возможности подобной последовательности. Таким образом, это относится к методическому структурированию учебного процесса в классе [Klafki, 1958].

Границы концептов планирования урока были рассмотрены Клафки в следующих пунктах:

- Перечисленные общие дидактические концепции не могут не учитывать измерение дидактической и педагогической конкретизации содержания обучения.
- Высокие и дифференцированные требования, которые предъявляются сегодня к планированию урока и которые будут возникать в будущем во всё возрастающей массе, ведут к требованию выполнения их учителем по возможности с участием учеников.
- Определённая тематическая работа на уроке или проекте должна рассматриваться как основная единица; в первую очередь в этих рамках могут быть определено дидактическое место отдельного урока или пары уроков.
- Планирование урока во встречающемся здесь смысле не может быть представлено в виде простого наброска, который даст возможность учителю действовать гибко.
- Планирование группы уроков должно быть ориентировано на цель обучения, по возможности включая все существенные измерения.

Клафки проанализировал традиционные и формальные теории образования и разработал теорию «примерного, типичного представляемого, элементарного». По его мнению, каждый ученик должен достичь «категориального понимания» [Klafki, 1958].

«Категориальное» – значит выбранное содержание, которое помогает сориентироваться человеку в соответствующей культурной области и которое в конечном итоге становится образовательно-значимым для ученика.

Таким образом, Клафки говорит об использовании дидактического анализа в качестве аргументации выбранного содержания образования, будь это в оправдание или, наоборот, в защиту содержания, например выбор той или иной темы урока (тема служит своего рода ориентированной на школьников доработкой содержания образования) [Klafki, 1958].

Дидактический анализ, разработанный Клафки первоначально, включал в себя пять вопросов, которые уже позже были дополнены им в 1980 г. ещё двумя вопросами [Klafki, 1958].

Какой общий смысл несёт в себе данное содержание урока?

Элементарными свойствами, таким образом, могут быть, например, основные методы строительства, строение каркасов в области строительства или в искусстве движения, передачи рабочих механизмов. Смысл элементарного в содержании образования заключается в импровизации игровых ситуаций, структур, механизмов, использовании игрушек и моделей, а также в использовании технических устройств и машин, тех предметов, которые имеют определённый смысл для учеников.

Какие первичные явления или фундаментальные принципы, законы, критерии, проблемы, методы, подходы или отношения могут быть обнаружены в содержании образования и могут пониматься как «элементарные» в противопоставлении с ним?

Какой должна быть запланированная тема урока? Например, наиболее типичные характерные темы?

Отвечая на этот вопрос, Клафки отмечает, что та или иная выбранная тема урока должна отражать в себе характерные явления современной культуры. Проблема реализации на уроке той или иной темы заключается в способе демонстрации структурно-функциональных свойств того или иного предмета, например «рычаг и стержень механизмов». Например, устройство весов, Щелкунчика, железнодорожного сигнала или демонстрация модели механической пишущей машинки, модели автомобиля, лобового стекла (кривошипно-шатунного механизма), рулевого механизма, катапульты.

Какое значение имеет данное содержание, которое имеется в этой теме, для приобретённого опыта, осознания, способностей или навыков умственных способностей детей класса, какое значение оно имеет относительно педагогики?

Каково значение темы для будущего детей?

Воспринимается ли взрослыми данное содержание серьёзно? Является ли оно частью будущего общего образования? Осведомлены ли ученики о своём будущем и как сделать его им понятным? Какое значение имеет данное содержание для учеников в дальнейшей их жизни после школы?

Какова структура содержания образования?

Клафки задаёт этот вопрос с точки зрения дидактики, можно привести пример: «электрический ток» до 8-го учебного года следует рассматривать в соответствии с Вагеншайном (дидактика физики) на этом уровне образования как «явление физики», которое является доступным для школьников и интересным.

Какие отдельные компоненты содержания являются сосредоточением смысла?

Этот вопрос стоит отнести к Вессельсу и его тематическому значению для учеников, какую нужно выбрать тему для урока, чтобы сделать этот

урок максимально привлекательным для учеников. Ссылаясь на пример Клафки с бензиновым мотором, становится ясно, что после Вессельса толкование и различия у Клафки между «предметной взаимосвязью» и не «смысловой взаимосвязью» рождает следующий вопрос: «Каковы отдельные компоненты содержания, если их рассматривать в качестве предметных взаимосвязей?»

Предметные отношения могут обойтись без содержательного поиска, который может быть начат уже в структуре содержания. Предметная литература и Интернет значительно приближают учителя к учебной информации, к её дополнению и расширению. При этом задаются дополнительные предметы, функциональные структуры и предметные взаимосвязи как специфическая детализация содержания. Например: технический перевод движений вверх-вниз, вращательных движений. Кроме того, осуществляются выбор и обоснование материала (наиболее распространенный и оправданный для учеников) из всего многообразия вариантов, ведущих к моменту фактического включения учеников в процесс обучения.

В какой взаимосвязи стоят эти отдельные компоненты?

Возможна ли здесь логическая «ясная» связь?

Выполнены ли они в цепочке логически выстроенных шагов в процессе разработки темы или содержания урока? Может ли ученик получить представление о логически целесообразном ходе посредством общих поисков или он способен сам выработать этот путь? На этот вопрос, конечно, нельзя ответить «да» или «нет», он требует более подробного ответа.

Стоят ли они в фактическом взаимодействии со всеми компонентами или лишь некоторыми, последовательность их рассмотрения находится уже не в логике вопроса.

Это можно также рассматривать с той позиции, что, видимо, приобретаемые взаимосвязи продумываются логически. Здесь можно наблюдать логическое взаимодействие при выполнении общих концепций.

Является ли данное содержание многоуровневым? Имеет ли оно несколько слоёв смысла и значения?

Исторический слой, например с точки зрения Рота, – это «исходная ситуация», это ситуация первоначального «изобретения», представляет особый интерес. При этом возникает вопрос, даётся ли пояснение для лучшего понимания данного уровня, знания и может ли этот уровень способствовать пониманию чего-то другого? Также Клафки упоминает специфический технический слой, который может быть необходимым при соответствующем содержании в конкретной ситуации.

В какой вещественной взаимосвязи стоит данное содержание? И что этому предшествует?

Здесь вновь рассматривается большая взаимосвязь в содержательной структуре. Что при этом должно обсуждаться, в то время как создаются предпосылки для создания структуры содержания образования? Что должно обсуждаться, в то время как создаётся основа для содержания?

Какие особенности содержания вызовут предположительно трудности у детей при взаимодействии с учебными предметами?

Здесь Клафки говорит о когнитивных трудностях, которые могут быть эффективными и прагматичными.

Что должно рассматриваться как необходимые, прочные (минимальные) знания, в то время как в предшествующем определённом содержании образования это рассматривалось как «подходящая», как «живая», «работающая» интеллектуальная собственность?

Таким образом, определённые минимальные стандарты, которые должны быть известны ученикам с самого начала, которые также могут быть проверены, как проверка учебного материала, усвоенного учениками, как ориентир для учителя при переводе ученика на следующую ступень

обучения. Это не значит, что более высокий уровень не может и не должен быть достигнут.

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?

Понятие «доступность» означает возможность принять участие в дискуссии в определённом возрасте или в определённой группе. Также педагогическое понятие «наглядность» может наблюдаться на различных уровнях, начиная с абстрактного рассмотрения, например картин с абстракциями до конкретных соображений по поводу предмета, осязая его уже руками.

Какие факты, явления, ситуации, опыт, противоречия и т.д.? Другими словами, какая система взглядов пригодна, какая сущность соответствующего содержания пробудит в детях те вопросы, которые должны послужить наглядному представлению опыта преподавания?

Клафки цитирует Рота, который думает, что нужно содержание урока рассматривать в изначальной ситуации, рассмотреть его в процессе становления, чтобы в дальнейшем данное содержание заинтересовало учеников. Обстоятельства дела должны преобразовываться в действия, т. е. объекты изобретений и открытий, произведения – в творении, планы – в заботах, решения – в задачах.

Какие взгляды, ссылки, ситуации, наблюдения, рассказы, попытки, модели и т.д. подходят и могут помочь ученикам по возможности самостоятельно распознать существенное в предмете, ответить на выстроенную систему вопросов по предлагаемой проблеме?

Сюда включены все соображения учителей, которые направлены на то, чтобы дать как можно больше вербальной информации ученикам, чтобы не образовались ожидания или творческая задержка, возможные

претензии, тем самым предупреждая возможную дополнительную информацию или эксперименты и практические испытания.

Какие ситуации и задачи могут помочь понять в элементарном примере, в элементарном случае принцип предмета? Как может при этом себя проявить в применении структура содержания? Как следует её тренировать?

Даже на технических уроках фаза тренировки играет определённую роль, поскольку не должно быть никаких домашних тренировок, они запланированы во время школьного урока. Это относится не только к практической и ремесленной деятельности. Естественнонаучная основа повторяется в целях закрепления. Социальное обучение, такое как обучение, в группе требует практики.

Проверяемость успешно завершённого процесса присвоения и дискуссии, какие приобретенные навыки, какие знания, какие формы действий, какие достижения в широком смысле этого слова должны показываться и оцениваться, как могут успешно применяться полученные знания?

Этот вопрос, по мнению Клафки, зависит не только от учителя, а от учеников. Они должны принимать участие в определении критериев, целью здесь является действие. Только предварительно согласованные цели на основе соответствующих критериев делают возможным честное и понятное обсуждение и дальнейшую эволюцию. Опрос учеников об учебном процессе, об изучаемых понятиях и правилах, должен быть обдуманым. Так же как методическое структурирование и структурирование учебного, обучающего процессов.

Как проходят урок, учебный процесс? Клафки выделяет открывающее обучение, это значит, что ученик сам выдвигает решение той или иной проблемы и понятное обучение, при котором ученик выполняет соответствующие работы если не самостоятельно, то, как минимум, приходит к пониманию, как нужно их выполнять. На уроках по технике

учитель старается сделать возможным открывающее обучение посредством целевых вербальных импульсов, посредством открытых рабочих поручений, предоставления экспериментальных материалов. Ход урока разбивается на часы, фазы, цели, содержание. Средства массовой информации, методы, время на начальном этапе и этапе оценки методично рассмотрены и описаны в подробностях [Klafki, 1958].

Подводя итог под всем вышеизложенным можно выделить основные характеристики дидактического анализа, используемого при подготовке к уроку:

- дидактический анализ используется в качестве аргументации выбранного содержания образования, будь это в оправдание или, наоборот, в защиту содержания, например выбор той или иной темы урока;

- при подготовке к уроку учитель должен тщательно спланировать ход урока, включающий в себя грамотную подачу материала, учитывая его полезность для учеников и своевременность. При этом Клафки ставит учителя в две позиции. Первая, когда учитель поддерживает и правильно оценивает потенциальные возможности ученика, который ещё только учится и совершает ошибки. Вторая, когда учитель способствует формированию заданных качеств ученика, т.е. он ориентируется на конечный результат, образ выпускника школы. При этом конечный образ выпускника школы Клафки трактует следующим образом. Это, прежде всего, гражданин, воспитанный в демократическом обществе, который в ответе за это общество и государство. Также это гражданин, который является членом религиозной общины;

- дидактический анализ охватывает достаточно широкий спектр вопросов, который позволяет учителю всесторонне проанализировать содержание образования и обучения. Во-первых, речь идёт о взаимосвязях данного содержания с окружающим миром, об основных закономерностях, принципах, методах и техниках его изложения. Во-вторых, учитывается важность значения данного содержания для учеников. То, насколько

необходимы приобретаемые учениками опыт, способности и навыки для жизни с педагогической точки зрения. В-третьих, важно выделить значение данного содержания для будущего ребёнка. В-четвёртых, обращается внимание на структуру содержания. И, в-пятых, подчёркивается значение опыта, событий, ситуаций, которые делают данное содержание доступным ученикам;

- в центре дидактического анализа стоит вопрос о значении определённой темы и содержания урока, где значение понимается с трёх позиций: запас знаний культуры, значение для ребёнка, значение для будущего ребёнка как взрослого;

- дидактический анализ включает в себя методический анализ, который способствует методической реализации темы на уроке и при этом концентрируется на четырёх тематических областях: урок делится на части, фазы или ступени; выбирается соответствующая форма организации урока, работы, игры, упражнений, повторения материала; используются вспомогательные материалы; обеспечиваются организационные условия урока.

## **2.2. Теоретическая значимость использования дидактического анализа в учебном процессе**

В данном параграфе мы рассмотрим использование дидактического анализа на конкретном уроке по безопасности дорожного движения, тем самым давая рекомендации для практического применения дидактического анализа, по Клафки. Нами были использованы материалы для подготовки к семинару, разработанные Клафки.

Дидактический анализ сопровождается теоретическим материалом и различного рода комментариями и замечаниями. Это даётся для того, чтобы дать наиболее полное представление о «дидактическом анализе»,

разработанном В. Клафки. Данный теоретический материал может быть использован при необходимости.

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?

По мнению Клафки, учителю при подготовке и планировании урока важно усвоить следующую схему: перед действием осуществляется планирование, перед планированием – анализ.

В центре дидактической модели Вольфганга Клафки лежит «Дидактический анализ». С помощью него будет анализироваться содержание урока. Таким образом, рефлексия начинается с содержания обучения.

Речь идёт об основных вопросах, с которыми придётся столкнуться учителю при подготовке к урокам [Klafki, 1958]. Они звучат следующим образом:

- 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?

Учителю также следует уточнить в дидактическом анализе, какое содержание образования он может вставить в содержание урока своего конкретного урока.

Анализ здесь подразумевает дидактическую интерпретацию и структуризацию содержания (табл.1).

Здесь возникает пять основных вопросов:

Таблица 1

<p>1. Какое значение имеет данное содержание в жизни детей класса и какое значение оно должно приобрести в будущем?</p> <p>Если я хочу ответить на этот вопрос, на что мне следует обратить своё внимание, что я должен знать о детях?</p>	<p>Нынешнее значение</p> <p>Ответ:</p>
<p>2. Имеет ли данная тема значение для будущего детей? Каково это значение?</p> <p>Если я хочу ответить на этот вопрос, на что мне следует обратить своё внимание, что я должен знать о детях?</p>	<p>Будущее значение</p> <p>Ответ:</p>
<p>3. Какие общие обстоятельства или проблемы вскрывает содержание, которое я предлагаю?</p> <p>На что должно быть ориентировано примерное значение? На дни недели, возраст детей. Моё настроение?</p>	<p>Примерное значение</p> <p>Ответ:</p>

<p>4. Каковы ситуации, феномены, случаи, попытки, на которые ориентируется структура содержания и с помощью которых она может стать интересной, спорной, доступной, наглядной для детей?</p> <p>На что ориентированы мои инсценировки, мой сценарий?</p>	<p>Доступность</p> <p>Ответ:</p>
<p>5. Какова структура тематики, содержания темы, проекта, эксперимента?</p> <p>Почему я, например, должен структурировать своё знание как «переходить через дорогу (светофор)»? Это достаточно просто. Я знаю точно.</p>	<p>Предметная структура</p> <p>Ответ:</p>

**Пример использования дидактического анализа при планировании урока по теме «Использование общественного транспорта»**

Тема «Использование общественного транспорта».

Учебная область – пользователи общественного транспорта.

Тема «Поездка на автобусе».

Цель – использование учениками автобуса как средства общественного транспорта.

Индивидуально-конкретные цели:

Ученик 1, ученик 2: должны изучить, как можно приобрести билет (изученный материал изложить посредством компьютерной презентации).

Ученик 3, ученик 4, ученик 5: должны изучить посредством ролевой игры покупку билета (порядок действий).

Ученик 6, ученик 7: должны понять порядок действий приобретения билета с помощью фотодокументации на основе наглядных действий.

Задача – предметная структура.

Далее необходимо разработать серию уроков по данной тематике. В данном случае следует разработать следующую таблицу (табл. 2):

Таблица 2

Тема «Поездка на автобусе»	Цель: использование автобуса
1. В ходе урока использование видеокамеры и фотоаппарата: использование общественного транспорта в районе	1. Обучение визуальному восприятию: испытать, узнать, задокументировать общественный транспорт в городе и окрестностях
2. Общественный транспорт в регионе (создание общей документации)	2. Графическое и символически-абстрактное изображение (с помощью компьютера).
3. Это мой путь от дома до школы (с использованием фото). Непрерывный блок	3. Изучить особенности ориентации на местности (пути к автобусной остановке, чтобы доехать до места назначения)
4. Мы практикуем покупку билета для автобуса (ролевая игра)	4. Разбор порядка действий при покупке билета
5. Мы практикуем покупку билета для автобуса (ролевая игра)	5. Разбор порядка действий при покупке билета. Ролевая игра

Окончание таблицы 2.

6 – 12. Мы посещаем друг друга (общественный транспорт)	6 – 12. Тренировка порядка действий при покупке билета на автобус, определить полезность использования общественного транспорта (посетить одноклассников)
13. За проезд нужно платить	13. Узнать (слуховое восприятие) и изучить действия акустического объявления (объявление следующей остановки ...; выход на нужной остановке, задержка транспорта по той или иной причине и т.д.)

Задача – доступность.

Учителю необходимо заранее представить себе, какие ситуации, способы мотивации он может предоставить ученикам, которые смогут побудить учеников к учёбе, в рамках данной тематики.

В своих рассуждениях Клафки зачастую задаётся вопросами не только о содержании урока и его полезности для учеников, но и о смысле материала, преподаваемого учителем. Часто учитель при планировании предстоящего урока испытывает определённые сомнения. Он должен спланировать урок, но он не знает, посредством каких отдельных шагов добиться поставленной задачи на уроке. Нужно ли учителю сначала подумать о заранее подготовленной инсценировке или проявить свою осведомлённость и уверенность в своём опыте и действовать на уроке по обстоятельствам, подстраиваясь тем самым под ход урока? Концентрировать ли внимание на смысле урока, будет ли данное содержание нести смысл для учеников? Или стоит остановиться на

продуктивном хаосе? Что вообще даёт подробное планирование для смысла урока?

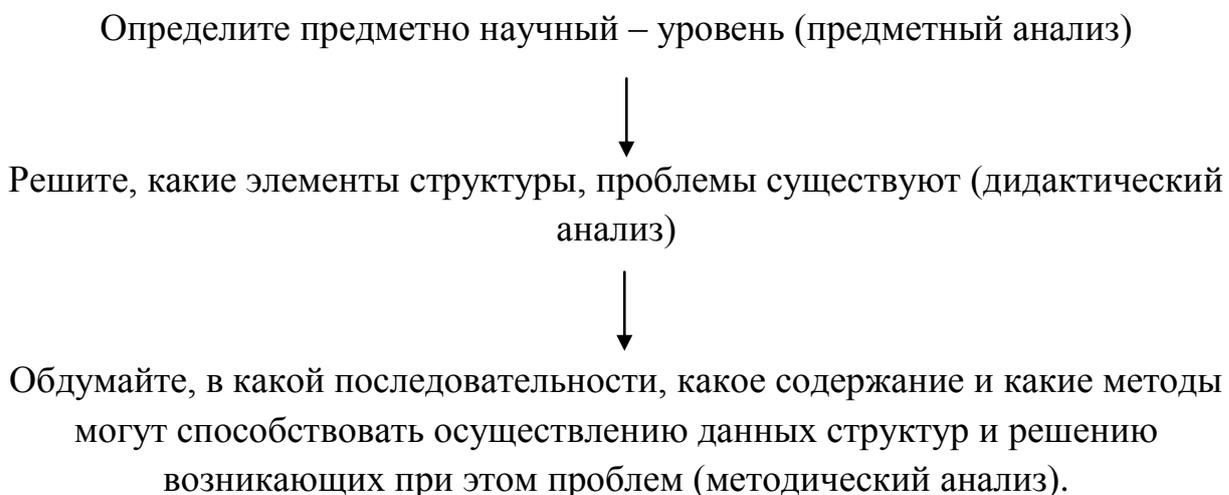
Немецкий учёный Гильберт Мейер, в свою очередь, считает, что в данной ситуации нет необходимости в предметном анализе [Meyer, 1994].

Мейер отмечает, что у нас есть картина класса, навыки, которыми обладают ученики на данный момент, и цели, которые нужно достичь в ходе урока. Подготовка к уроку – это всегда целостный акт. Ошибочно утверждать, что мы планируем изолированные отдельные шаги друг от друга: напротив, когда мы думаем о методах урока, при этом мы помним о социальных формах и средствах массовой информации, на нашей «внутренней сцене» мы всегда в классе работаем с учениками и видим каждого в отдельности [Meyer, 1994].

Таким образом, мы можем сделать вывод; Гильберт Мейер говорит, что нет предметного анализа, потому что он считает, что можно анализировать лишь «конкретный предмет» (в нашем случае поведение на дороге). Предмет, о котором идёт речь, всегда стоит в дидактическо – методическом контексте.

Чтобы проиллюстрировать, что Мейер хочет выразить, рассмотрим здесь образовательный подход теории (Клафки) (схема 2).

Схема 2



Здесь необходимо будет представить теоретический подход к образованию. Это происходит следующим образом:

<b>Жизненные ситуации учеников</b>
состоят из:
Компетенции субъективной базы смысла жизненных ситуаций
Какие здесь могут быть компетенции?
Что значит «субъективный базовый смысл»?
Как я выберу нужное из всего многообразия жизненных ситуаций?

Предметный анализ помогает нам прояснить, как может быть структурирована выбранная тема. Мы разбиваем предмет и смотрим на отдельные части более подробно. Речь идёт об учебном предмете, чтобы облегчить предметную структуру в отношениях «учитель – учебный предмет». Хотя мы считаем, что, например, пересечение дороги по светофору так просто (потому, что это наша привычка) и может на первый взгляд показаться, что нет необходимости выполнять предметный анализ. Но есть одно но [Klafki, 1958].

Предметный анализ должен помочь учителю ответить на вопросы, как структурирована тема. При этом учитель должен знать что-то о самом предмете, о котором должна идти речь. Он должен иметь в виду жизненные ситуации учеников, т.е. тема урока должна быть привязана к действительности учеников (прошлое, будущее, навыки, потребности, желания, ограничения). Когда учитель планирует урок, он должен

постоянно принимать решения. И качество принимаемых решений зависит от учителя и его компетенций.

Может ли ученик быть привязанным к своим компетенциям, чтобы успешно и целесообразно обучаться? Как должны анализироваться требования к проекту, серии уроков, общности уроков, эксперименту и т.д., которые ставятся перед учениками? Например, если мы зададимся вопросом о том, что может ученик, то здесь можно ответить, что он может учить определённые буквы, следовать определённому направлению чтения, правильно обращаться с открывалкой, может перейти дорогу по светофору.

Учителю необходимо в рамках подготовки и планирования урока подготовить предметный анализ (с редукцией) (схема 3) по теме «Безопасность дорожного движения». Следует учесть, что у учеников до сих пор не было урока по теме дорожного движения. Класс состоит в основном из учеников, которые находятся образовательно и абстрактно-символически между уровнями. Асоциальный класс со многими поведенческими проблемами. Также учителю следует разработать серию уроков по данной тематике с составлением таблицы, где будут отражены задачи, цели и компетенции урока.

Схема 3

#### А. Предметный анализ с редукцией.



Пересечение дороги при использовании светофора:  
поведение: светофор горит красным  
- остаться стоять  
- использовать специальную кнопку переключения сигнала светофора  
- подождать, пока сигнал светофора переключится на зелёный  
- убедиться, что нет машин, и быстро перейти дорогу

Или

Поведение: светофор горит зелёным  
- убедиться, что нет машин, быстро перейти дорогу

Воспользоваться пешеходным переходом  
- не подходить слишком близко к дороге  
- обратить внимание на других пешеходов  
- не бегать, не драться, находясь рядом с проезжей частью  
- идти быстро

Дифференциация урока.

Таблица 4

Основная тема «Перейти дорогу с помощью светофора».	Примерные цели: обучение мобильности на дороге
1. Учебная программа: посещение одноклассника	Введение мотивации по теме посредством значимой деятельности
2. У светофора два цвета – красный и зелёный	Визуализация, признавая важность цвета красного и зеленого в системе светофора
3. Второе объединение уроков	Углубленное повторение постоянно меняющихся средств массовой информации
4. У светофора одна кнопка	Визуализация, признание важности использования кнопки
5. Учебная программа: посещение одноклассника	Научиться пользоваться кнопкой светофора
6. Что нужно учитывать, когда я перехожу дорогу?	Осознание опасности и меры предосторожности

Рассмотрим более подробно некоторые понятия, вводимые Клафки в рамках дидактического анализа, необходимые нам в дальнейшем при анализе урока.

Далее осуществляется анализ содержания урока по трём 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).

Экземплярное значение. Тема «Мы переходим дорогу с использованием светофора» является Экземплярной и способствует углублению и развитию мобильности. На этом примере ученики могут изучить значение мобильности, или, другими словами, быть мобильным – это значит уметь осуществлять следующие действия в рамках темы:

- посещение своего одноклассника;
- делать покупки;
- уметь достичь места назначения самостоятельно без чьей-либо помощи.

Что, безусловно, способствует развитию самостоятельности, расширению сфер деятельности, независимости от фиксированных мест и воспитателей. С помощью инсценировок на уроке пересечения дороги с использованием светофора учитель может тренировать умения, а в дальнейшем закрепление навыков мобильности. Также возможна инсценировка поведения в средствах общественного транспорта. Наблюдение, восприятие, изучение использования светофора, что также показывает необходимость соответствующего поведения внутри сообщества / общества.

Тема урока должна представлять введение в мобильность, где эта тематика в смысле спирального принципа должна реализоваться в общих единицах и обрабатываться комплексно. Понимание, как адекватно вести себя на дороге, в то же время расширение мобильности посредством

использования общественного транспорта – всё это должно быть максимально расширено путём введения всевозможных ситуаций, которые могут возникнуть в рамках данной темы. Учебные программы разделяются, т. е. они применяются уже не для целой группы, а для каждого трёх учеников в смысле тренировки и оценки соответствующих действий [Klafki, 1958].

Современное значение. Следует отметить, что ученики класса уже знают, как переходить дорогу по светофору в силу жизненного опыта. Речь идёт о мироориентированном уроке, предварительной подготовке, которая призвана поддержать совершеннолетних школьников. Ученикам известно, что и как они должны делать при переходе дороге по светофору, т.е. какая последовательность действий / поведения необходима для того, чтобы дорога была преодолена безопасным образом. Не очень ясными остаются границы свободы, мобильности, чему они могут ещё научиться посредством расширения пространства (быть мобильным: уметь добираться до места работы в одиночку, посещать друзей, совершать покупки, проводить свободное время и т.д.).

Значение для будущего учеников. Это относится к общему образованию, нужно знать, как переходить дорогу, как использовать светофор. Для учеников эти знания значимы, поскольку это конкретные знания, которые являются реальными на данный момент. Безусловно, в будущем подобные знания пригодятся ученикам, так как наша жизнь невозможна без социума, без взаимодействия с ним, а также с окружающей средой. Отсутствие мобильности может грозить одиночеством, изоляцией, если ученики не могут выйти в большой мир из их замкнутой работы и повседневных забот. 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.

Учителю также при разработке плана урока и его анализе необходимо ответить на следующие вопросы:

- В какой смысловой взаимосвязи находится данная тема и какова связь между её отдельными характерными моментами?
- Является ли содержание слоистым? Существуют ли различные слои смысла и значения?
- Что может учащимся усложнить или облегчить доступ к действию?

В рамках данной темы Клафки выделяет несколько основных моментов:

- знать и использовать светофор при переходе дороги;
- переходить дорогу правильно оценивая риск;
- распознавать смысл компетенций.

Тема выступает на уровне предмета, т.е. рядом с компетенцией (переходить дорогу) ещё один уровень: уровень визуализации, восприятия, фиксация цветов (красный, зелёный) и их значения, уровень поведения (терпеливое ожидание, здесь у некоторых учеников могут возникать проблемы). Даже зная цвета светофора и их обозначения, у учеников просто может не хватить терпения ждать, пока загорится тот или иной свет.

Забегая вперёд, нужно отметить, что ученики должны обладать знаниями поведения на улице. Как минимум ученики должны обладать знаниями поведения на дороге не только тематически, но четко осознавать свои действия.

В рамках данной темы учителю необходимо организовать раз в неделю генеральный урок, который посвящается походу по магазинам, посещению почты и т.д. Знания, полученные в этом модуле, могут быть проанализированы и применены в будущих уроках: ходить по магазинам, посещение одноклассника и т.д.

Подводя итог вышеизложенному, мы можем отметить, что дидактический анализ подготовки к уроку является своеобразным

способом проникновения в сущность содержания преподаваемого предмета. Перед действием осуществляется планирование, перед планированием – анализ. Анализ здесь подразумевает дидактическую интерпретацию и структуризацию содержания. Интерпретация подразумевает необходимость для учителя заранее представить себе, какие ситуации, способы мотивации он может предоставить ученикам, которые смогут побудить учеников к учёбе, в рамках данной тематики. А структуризация содержания осуществляется с помощью предметного анализа.

Далее осуществляется анализ содержания урока по трём 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).

## Выводы по второй главе

Важным звеном в дидактической системе Клафки имеет теория дидактического анализа, используемого при подготовке к уроку.

Дидактический анализ обладает рядом характеристик:

- дидактический анализ используется в качестве аргументации выбранного содержания образования;

- при подготовке к уроку учитель должен тщательно спланировать ход урока, включающий в себя грамотную подачу материала, учитывая его полезность для учеников и своевременность. При этом Клафки ставит учителя в две позиции. Первая, когда учитель поддерживает и правильно оценивает потенциальные возможности ученика, который ещё только учится и совершает ошибки. Вторая, когда учитель способствует формированию заданных качеств ученика, т.е. он ориентируется на конечный результат, образ выпускника школы. При этом конечный образ выпускника школы Клафки трактует следующим образом. Это, прежде всего, гражданин, воспитанный в демократическом обществе, который в ответе за это общество и государство. Также это гражданин, который является членом религиозной общины;

- дидактический анализ охватывает достаточно широкий спектр вопросов, который позволяет учителю всесторонне проанализировать содержание образования и обучения. Во-первых, речь идёт о взаимосвязях данного содержания с окружающим миром, об основных закономерностях, принципах, методах и техниках его изложения. Во-вторых, учитывается важность значения данного содержания для учеников. То, насколько необходимы приобретаемые учениками опыт, способности и навыки для жизни с педагогической точки зрения. В-третьих, важно выделить значение данного содержания для будущего ребёнка. В-четвёртых, обращается внимание на структуру содержания. И, в-пятых, подчёркивается значение опыта, событий, ситуаций, которые делают данное содержание доступным ученикам;

- дидактический анализ включает в себя методический анализ, который способствует методической реализации темы на уроке и при этом концентрируется на четырёх тематических областях: урок делится на части, фазы или ступени; выбирается соответствующая форма организации урока, работы, игры, упражнений, повторения материала; используются вспомогательные материалы; обеспечиваются организационные условия урока;

- в центре дидактического анализа стоит вопрос о значении определённой темы и содержания урока, где значение понимается с трёх позиций: запас знаний культуры, значение для ребёнка, значение для будущего ребёнка как взрослого.

Проникновение в каждое конкретное содержание преподаваемого урока с помощью дидактического анализа позволяет учителю многогранно и всесторонне изучить материал урока, при этом учитывая значение каждой конкретной темы и её содержания для каждого ученика в отдельности. Дидактический анализ позволяет выявить основные принципы, законы, критерии, феномены проблемы, методы, техники, которые должны быть использованы при изложении каждого конкретного содержания урока. Также он способствует выявлению значения приобретаемых знаний для учащихся, насколько они полезны и пригодны для их жизни. В то же время дидактический анализ выявляет значение конкретного содержания урока для будущего каждого отдельного ученика. Дидактический анализ подразумевает методологическую разработку урока, которая способствует учёту условий проведения урока, сюда входят структура урока, его форма, средства, а также организация.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. В ходе изучения социально-исторических условий и биографических данных В. Клафки мы выделяем следующие этапы становления и развития педагогических взглядов немецкого педагога:

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

Геттингенский (с 1953-го по 1957г.) – обучение в Геттингенском университете. Клафки изучает педагогику (у Эриха Венигера и Теодора Литта), философию (у Хельмута Плеснера, Джозефа Кинга), немецкий язык (у Вольфганга Кайзера). Кроме того, он интересовался также и историческими, художественно-историческими, психологическими и социальными вопросами. Нельзя не выделить внимание студента Клафки к классической немецкой философии. Здесь же он знакомится с трудами Вильгельма Дильтея и его идеями о науках, о духе и герменевтике как важном методе познания социальной реальности. В Геттингенском университете Вольфганг Клафки знакомится с известным ученым Эрихом Венигером. Данный период также связан с педагогической деятельностью в маленьких немецких городках Линдхорст и Людерсфельд.

Ганноверско-мюнстерский (1961 – 1963гг.) – следует многолетняя ассистентская и преподавательская практика в педагогическом университете в Ганновере (у Густава Хекмана). После чего Клафки работает старшим ассистентом Эрнста Лихтенштейна на кафедре педагогики в университете города Мюнстера. Также данный период сопряжён с плодотворным сотрудничеством Вольфганга Клафки с Мартином Вагеншайном, вследствие которого они развили теорию элементарного, фундаментального и экземплярного образования. Общие идеи данной теории основаны на теории элементарного образования Песталоцци.

Марбургский (с 1963 г. и по настоящее время) – Клафки работает в

русле гуманитарной педагогики. Являлся профессором Марбургского университета. В этот период Клафки разрабатывает критико-конструктивную дидактику, с опорой на основные идеи представителей Франкфуртской школы.

2. Изучив педагогическое творчество В. Клафки, нами были выявлены следующие направления педагогической деятельности немецкого учёного:

- исследовательская деятельность в области общей педагогики, методологии обучения, истории теории образования (Клафки рассматривает ход развития образовательной действительности с XVIII в.), в области образовательной политики, теории образования, исследования в области образования и развития школы, в области теории преподавания, обучения и воспитания;

- практическая деятельность:

- разработка и внедрение в школы Федеративной Республики Германии в качестве школьного предмета концепции ХауптшULE (Hauptschulkonzeption) (1967 – 1969 гг. в Северной Рейн Вестфалии);

- разработка учебных программ и практических исследований в области образования в средней школе (1970 г. – Марбургский школьный проект);

- организация «Школы педагогики и дидактики» (1980);

- разработка в сотрудничестве с преподавателями высших учебных заведений трёх взаимосвязанных научно-исследовательских проектов (с 1971-го по 1983 г.), посвящённых 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 городе Гессен (с 1984-го по 1986 г.);

- активное участие в реорганизации школы в Бремене и Бремерхафене (1992 – 1993);

- членство и активная работа в ряде организаций:

- Немецкое общество педагогических наук (DGfE), (1963);
- общество педагогики Германии (1963 г.), с 1986-го по 1988г. был председателем данной организации, с 1996 г. – его почётный член;

- редколлегии журнала «Вопросы психологии образования» (с 1965-го по 2001 г.);

- научный совет по вопросам образования в технологическом центре Висбадена (1970 – 1975);

- образовательная комиссия «Будущее образования – школа будущего» „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (1992 – 1995). Работа данной комиссии была направлена на внесение изменений в образовательные программы в Северной Рейн-Вестфалии;

- «Постоянная рабочая группа по разработке учебных программ» – осуществление научного сопровождения;

- Научно-консультативный совет при лаборатории школы Билефельда с 1991-го по 2006 г., где первые пять лет Клафки выступал в качестве председателя.

**3.** Сущность и основное содержание педагогических идей Клафки сводятся к следующему:

- В. Клафки сформулировал «критико-конструктивную» концепцию дидактики, которая является основой его дидактической системы, где понятие «критический» подразумевает под собой дидактику, понимающую процессы обучения и учения, способствующие развитию самоопределения, права голоса и демократической солидарности. В то же время критическая дидактика проектирует и апробирует процесс обучения и учения. «Конструктивный» означает взаимосвязь практики и теории, что является базовым концептом гуманистической и демократической школы.

- Содержание образования Клафки 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. Категории – это базовые понятия, которые вырабатываются учащимися самостоятельно или под руководством педагога. Данные понятия способствуют познанию, пониманию, оценке и трактовке окружающего мира и различных отношений.

- Образование, по Клафки, должно способствовать выработке базовых способностей: способность человека выстраивать взаимоотношения в обществе, при этом чётко осознавая свою индивидуальную позицию; способность быть ответственным за свои поступки, слова, отношения с окружающими людьми; способность к солидарности, умение поддерживать чьё-либо мнение или поступки.

- Клафки разрабатывает теорию дидактического поля, включающего в себя четыре измерения. Данные измерения трактуются Клафки как дидактические принципы. «Измерения дидактического поля» – рабочий инструмент дидакта-теоретика, дающего рекомендации практикам. Данные измерения дидактического поля выступают базой для формулирования основных задач дидактики как науки.

- Ключевым звеном в дидактической системе Клафки является теория дидактического анализа при подготовке урока. При подготовке к уроку учитель должен всесторонне проанализировать содержание урока, учитывая при этом грамотную подачу материала и лёгкость его усвоения и запоминания учениками. Дидактический анализ охватывает достаточно

широкий спектр вопросов, который позволяет учителю всесторонне проанализировать содержание образования и обучения. Во-первых, речь идёт о взаимосвязях данного содержания с окружающим миром, об основных закономерностях, принципах, методах и техниках его изложения. Во-вторых, учитывается важность значения данного содержания для учеников. То, насколько необходимы приобретаемые учениками опыт, способности и навыки для жизни с педагогической точки зрения. В-третьих, важно выделить значение данного содержания для будущего ребёнка. В-четвёртых, обращается внимание на структуру содержания. И, в-пятых, подчёркивается значение опыта, событий, ситуаций, которые делают данное содержание доступным ученикам.

- Дидактический анализ включает в себя методический анализ, который способствует методической реализации темы на уроке и при этом концентрируется на четырёх тематических областях: урок делится на части, фазы или ступени; выбирается соответствующая форма организации урока, работы, игры, упражнений, повторения материала; используются вспомогательные материалы; обеспечиваются организационные условия урока.

#### **4. Роль и значение дидактической теории обучения Клафки** закljučаются в следующем:

- В. Клафки пополнил теоретические исследования учебно-воспитательных концепций, которые проводятся в герменевтике, практической и экспериментальной проверкой и сформулировал «критико-конструктивную» концепцию дидактики. Данная концепция предусматривает развитие самоопределения, права голоса и демократической солидарности и проектирует, апробирует процесс обучения и учения. В то же время данная концепция подразумевает взаимосвязь практики и теории, что является базовым концептом гуманистической и демократической школы.

- Клафки даёт своё определение понятия «образование», цель которого заключается в решении текущих и будущих социальных проблем. Образование выступает в качестве взаимосвязи ряда способностей, а именно способность к самоопределению, праву голоса и демократической солидарности. Данный подход к определению образования способствует выработке способности у учеников принимать решения, касающиеся их жизни, а также жизни отдельных людей, быть ответственными за принимаемые ими решения, беря во внимание взаимосвязи между человеком и этическими или религиозными взглядами.

- Содержание образования Клафки 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.

- Разработанная Клафки концепция категориального образования предусматривает выработку учащимися самостоятельно или под грамотным руководством педагога базовых понятий. Данные понятия способствуют оценке, познанию, пониманию различных отношений и трактовке окружающего мира. Данная концепция позволяет ученикам открывать действительность с помощью собственного усвоения, также ученики получают возможность в процессе обучения самостоятельно понимать и трактовать действительность.

- Разработав теорию дидактического поля, включающего в себя четыре измерения, Клафки рассматривает данные измерения как дидактические принципы. Измерения дидактического поля – рабочий инструмент дидакта-теоретика, дающего рекомендации практикам. Измерения дидактического поля являются базой для формулирования

задач дидактики как науки. Первая задача – анализ истории дидактических теорий и учебных планов, что позволяет осознать традиции и элементы содержания образования, которые могут послужить ответом на определённые исторические обстоятельства. Вторая задача – исследование «образуемости» (способности к образованию), что позволяет выявить потребности, возникающие у учеников в процессе обучения, с учётом соответствия данных потребностей ступеням развития детей, с учётом умственного и духовного развития. Третья задача – исследование жизненной деятельности и духовного мира «образовательного дилетанта». Подобный комплексный подход дидактики, социальной психологии и социологии делает возможным педагогическое проектирование личности. Четвёртая задача – анализ фактов, послуживших средством проверки основных результатов при принятии тех или иных дидактических решений, что позволяет осуществлять исследование на практике вообще, вызванной определёнными дидактическими мерами, т.е. своего рода эксперимент в широком понимании.

- 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 её содержания для каждого ученика в отдельности. Дидактический анализ способствует выявлению феноменов и основных принципов, законов, критериев, проблем, методов, техник, которые используются при изложении каждого конкретного содержания урока. Дидактический анализ делает возможным выявление значения которое имеют приобретаемые знания, умения, навыки, опыт, важные для учеников. Пригодность их для повседневной жизни учащихся. Берётся во внимание также значение конкретного содержания урока для будущего каждого отдельного ученика. Дидактический анализ подразумевает методологическую разработку урока, которая способствует учёту условий

проведения урока, сюда входят структура урока, его форма, средства, а также организация.

## Список использованной литературы

1. Адорно, Т. Избранное: Социология музыки [Текст] / Т. Адорно. – М.: СПб., 1998.
2. Адорно, Т. Исследование авторитарной личности [Текст] / Т. Адорно, Р. Невитт Сэнфорд, Э. Френкель-Брюнsvик, Д.Дж. Левинсон; под ред. В.П. Култыгина. – М.: Серебряные нити, Академия исследования культуры, 2001.
3. Адорно, Т. Типы и синдромы. Методологический подход (фрагменты из «Авторитарной личности») // Социологические исследования [Текст] / Т. Адорно. – 1993. № 3. с. 75–85.
4. Алексеев, С. А. Шлейермахер, Фридрих-Даниель / С. А. Алексеев // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). – СПб., 1890 – 1907.
5. Бабанский, Ю. К. Педагогика [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983.
6. Баталов, Э. Я. Философия бунта [Текст] / Э.Я. Баталов. – М., 1979.
7. Белковец, Л. П. История Германии [Текст]: учеб. пособие / Л. П. Белковец, Б. Г. Могильницкий, Л. В. Моница. – М.: т. 3.– 592 с., 2008.
8. Борытко, Н. М. Теория обучения [Текст]: учебник для студентов пед. вузов / Н. М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. –72 с. (Сер. «Гуманитарная педагогика». Вып. 5).
9. Буржуазная педагогика на современном этапе. Критический анализ [Текст] / под редакцией З. Мальковой, Б. Вульсона // Педагогика. – М., 1984. – 256 с.
10. Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/>. – Гумбольдт Вильгельм. – 19.02.2012

11. Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/>. – Песталоцци, Иоганн Генрих. – 19.02.2012
12. Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/>. – Шлейермахер, Фридрих. – 19.02.2012
13. Воробьев, Н. Е. Дидактическая система В. Клапки [Текст] / Н. Е. Воробьев, О. В. Новакова. – Педагогика №2, 2004.
14. Воробьев, Н. Е. Современное состояние и тенденции развития педагогического образования в Западной Европе [Текст] / Н.Е. Воробьев, В. Г. Грачёва. – Волгоград, 2006.
15. Воробьев, Н. Е., Влияние философии И. Канта на развитие педагогической науки [Текст] / Н. Е. Воробьев, А. Ю. Шачина // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – 2013. – № 5(80) – С. 110–114.
16. Воробьев, Н.Е. Концептуальные основы педагогического образования в Западной Европе [Текст] / Н.Е. Воробьев. – Научные труды Стерлитамакской государственной педагогической академии им. Зайнаб Биишевой. – Стерлитамак, 2012. – Т.2 №1.
17. Воробьев, Н.Е. Модернизация учебного процесса в средней школе Германии [Текст] / Н.Е. Воробьев, Н. В. Иванова // Педагогика. – 2002. – №7, С. 96–106.
18. Восленский, М. С. Внешняя политика и партии ФРГ [Текст] / М. С. Восленский. – М., 1961.
19. Габитова, Р. М. Философия немецкого романтизма: Гёльдерлин, Шлейермахер [Текст] / Р. М. Габитова. – Москва, 1989. – 160 с.
20. Гароди, Р. Грамматика свободы [Текст] / Р. Гароди. – М., 1950.
21. Грачёва, В. Г. Педагогическое образование в Зарубежной Европе [Текст]: дис. канд. пед. наук. / В. Г. Грачёва. – Волгоград, 2007. – 186с.

22. Гребенюк, О.С. Общая педагогика: курс лекций [Текст] / О. С. Гребенюк. – Калининград, 1996. – С. 47.
23. Грищенко, Л. И. Интегративные процессы в современном образовании: проблемы воспитания целостного человека [Текст] / Л. И. Грищенко // Интеграция образования. – 2012. – № 4 (69). – С. 58–63.
24. Давыдов Ю.Н. Социальная философия Франкфуртской школы [Текст] / Ю. Н. Давыдов. – М., 1978.
25. Давыдов, Ю. Н. Труд и свобода [Текст] / Ю. Н. Давыдов. – М., 1963.
26. Давыдов, Ю. Н. Критика социально-философских воззрений Франкфуртской школы [Текст] / Ю. Н. Давыдов. – М., 1977.
27. Даниленко, В. П. Вильгельм фон Гумбольдт и неогумбольдтианство [Текст] / В. П. Даниленко. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 216с.
28. Данилов, М. А. Дидактика [Текст] / М. А. Данилов, Б. П. Есипов. – М., 1957.  
Дж. Ритцер // 5-е изд. – М., СПб. – 2002. – С. 82–83, 161–214.
29. Джуринский, А. Н. Зарубежная школа: история и современность [Текст] / А. Н. Джуринский. – М., 1992.
30. Джуринский, А. Н. История зарубежной педагогики [Текст] / А. Н. Джуринский. – М., 1998.
31. Джуринский, А. Н. История педагогики [Текст] / А. Н. Джуринский. – М., 2000.
32. Дидактика средней школы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://didaktica.ru/>. – 23.06.2011
33. Дильтей, В. Описательная Психология [Текст] / В. Дильтей. – СПб.: "Алетейя", 1996. – С.9–10.
34. Дмитриев, А. Н. Число зверя: к происхождению социологического проекта «Авторитарная личность» [Текст] / А. Н. Дмитриев // Социологические исследования. – 1993. – № 3.

35. Зиммель, Г. Проблемы философии жизни [Текст] / Г. Зиммель. – М. – 1898.
36. Иванова, Н. В. Основные направления развития содержания общего среднего образования в Германии [Текст]: дис. канд. пед. наук /Н. В. Иванова – Волгоград, 2001. – 220 с.
37. Исаев И. Ф. Содержание студенческого самоуправления в вузовской образовательной системе Германии [Текст] / И.Ф. Исаев, И.Б. Акиншина // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. – 2010. –Т. 82, № 2. – С. 112-115.
38. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века [Текст] / под ред. акад. РАО А. И. Пискунова. – М., 2001.
39. История социологии в Западной Европе и США [Текст] / отв. ред. Г. В. Осипов. – М., 1993. – С. 310–329.
40. История теоретической социологии [Текст] / под ред. В. Н. Фомина. – М., 1998. – т. 2. – С. 512–542.
41. История теоретической социологии [Текст] / под ред. И. Ф. Девятко. – М., 1998. – т. 3 С. 407–424.
42. История философии: Энциклопедия [Текст]. – Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2002. – 1376 с.
43. Калининская, С. Б. Образование и современное общество. Российское общество и государство: актуальные проблемы на современном этапе [Текст] / С. Б. Калининская, Л. К. Фортова // материалы Междунар. науч. практ. конф. / сост. и общ. ред. А. С. Тимошук; Владим. юрид. ин-т. – Владимир, 2009. – 400 с.
44. Классическая дидактика и современное образование: сборник статей [Электронный ресурс] / под ред. И. В. Шалыгиной, Ю.Е.Шабалина. Научное электронное издание. – М.: ИД "Садовое кольцо", 2007.

45. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
46. Коменский, Я. А. Великая дидактика [Текст] / Я. А. Коменский и др. Педагогическое наследие // сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1989. – С. 11–106.
47. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Я. А. Коменский. – М., 1955. – С. 24.
48. Коменский, Я. А., [Текст] / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж. – Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. – М., 1987.
49. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика [Текст] / В. В. Краевский, А.В. Хуторской // учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – 352 с.
50. Кубракова, М.В. Реформирование системы педагогического образования в США и ФРГ [Текст] / М. В. Кубракова, Г. П. Синякова // Материалы международной заочной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии» 24 октября, 2011.: сборник научных трудов. – Новосибирск: изд. «Априори», 2011. – 136 с.
51. Ленин, В. И. Полное собрание сочинений [Текст] / В. И. Ленин. – 5-е изд. – М.: издательство политической литературы, 1967.
52. Леонтьев, К. Н. Избранное [Текст] / К. Н. Леонтьев. – М.: Московский рабочий, 1993.
53. Лещинский, В. И. Образование: история и современность [Текст] / В. И. Лещинский, Г. В. Лаврикова, Л. Э. Заварзина. – Воронеж, 1999.
54. Маркс, К. Собрание сочинений [Текст] / К. Маркс, Ф. Энгельс // изд. 2. – М.: изд-во политической литературы, 1955 – 1981.
55. Маркузе, Г. Одномерный человек [Текст] / Г. Маркузе. – М., 1994.

56. Маркузе, Г. Эрос и цивилизация [Текст] / Г. Маркузе. – М., 1995.
57. Махмутов, М. И. Современный урок [Текст] / М. И. Махмутов // 2-е изд. – М., 1985. – С. 44.
58. Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/>. – 24. 07. 2012
59. Мкртчян, М. А. Проблемы современной дидактики [Текст] / М. А. Мкртчян // Школьные технологии : научно-практический журнал. – 2009. – № 1. – С. 44–46
60. Никандров, Н. Д. Современная высшая школа капиталистических стран (основные вопросы дидактики) [Текст] / Н. Д. Никандров. – М., 1978.
61. Никандров, Н. Д. Некоторые проблемы дидактики Высшей школы в Зарубежных странах [Текст] / Н. Д. Никандров. – М., 1972. – С. 6.
62. Ницше, Ф. Сочинения [Текст] / Ф. Ницше. – в 2 т. – М., 1996.
63. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ // Российская газета. – 2012. – № 5976.
64. Образцова, Л.В. Гуманистическая педагогика и школа Германии конца XIX – начала XX века (1870-1933) [Текст] / Л.В. Образцова // Монография. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2004. – 342 с.
65. Образцова, Л.В. Очерки по истории психоаналитической педагогики [Текст] / Л.В. Образцова // Монография. - Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2005. – 351 с.
66. Образцова, Л.В. Пассионарии психоаналитической педагогики [Текст] / Л.В. Образцова // Монография. - Пятигорск: ПГЛУ, 2006. -196 с.
67. Образцова, Л.В. Модернизация образования Германии в контексте Болонского процесса. Использование кредитно-модульной системы в учебном процессе высшей школы // Современные тенденции развития образования в Украине и за рубежом. IV Международная научно-практическая конференция (8-9 октября 2009 года) // Журнал ВАК

Украины. Научные труды серии: Педагогика, психология и социология. Вып. 5 (155) -2009. - Часть I. - Донецк, 2009. – С.18-23

68. Осмоловская, И. М. Перспективы развития дидактики в информационном обществе [Текст] / И. М. Осмоловская // Современная дидактика и качество образования: обеспечение новых стандартов: сборник статей и стенограмм; под редакцией П. А. Сергоманова. – Красноярск, 2011. – 284 с.

69. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения [Текст] / И. Г. Песталоцци. – в 2-х т. – М., 1981.

70. Пинкевич, А. П. Иоганн Генрих Песталоцци: Его жизнь, учения и влияние на русскую педагогику [Текст] / А. П. Пинкевич, Е. Н. Медынский. – М., 1927.

71. Писарева, Л. И. Вектор развития немецкой системы образования [Текст] / Л. И. Писарева // Педагогика. – 2007. – №4. – С. 95-101.

72. Пискунов, А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики [Текст] / А. И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1971. – с.560.

73. Подласый, И. П. Педагогика [Текст] / И. П. Подласый: Владос, 1999. – Т. 1., 574 стр.

74. Покровский, Н. Е. Учебно-методический комплекс. История социологии XX века: университетский курс [Текст] / Н. Е. Покровский, В. Г. Николаев, О. А. Симонова // Хрестоматия. – М., 2007.

75. Политические партии Федеративной Республики Германия. Социал-демократическая партия Германии (СДПГ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mediasprut.ru/germ/parteien/spd.shtml> . – 17.01.2013

76. Потепя, М. Герменевтика и деконструкция. Этика и герменевтика у Шлейермахера [Текст] / М. Потепя // под ред. В. Штегмайера, Х. Франка, Б. В. Маркова. – С-Пб.:1999. – С. 34 – 46.

77. Проблемы школы и педагогики за рубежом [Текст]: коллективная монография под ред. Н.Е. Воробьева, И.С. Бессарабовой. – Волгоград: Перемена, 2011. – 220 стр.
78. Прокопьев, И. И. Педагогика: избранные лекции [Текст]: учеб. пособие / И. И. Прокопьев // в 3 ч. П 80 Ч.3 – Дидактика. – Гродно: ГрГУ, 2000. – 138с.
79. Ракитов, А. И. Опыт реконструкции концепции понимания Фридриха Шлейермахера [Текст] / А. И. Ракитов // Историко-философский ежегодник. – М., 1988. – С.150-165.
80. Риккерт, Г. Философия жизни [Текст] / Г. Риккерт. – Киев., 1988. – С 460.
81. Ритцер, Дж. Современные социологические теории [Текст] /
82. Российское образование. Федеральный портал. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/>. – 18. 05. 2013
83. Семушина, Л. Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях [Текст]: учеб. пособие для преп. учреждений сред. проф. образования / Л. Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. – М.: Мастерство, 2001. – 272с
84. Сластенин, В. А. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр Академия, 2002. – 576 с.
85. Современная буржуазная философия [Текст]: учеб. пособ. / под ред. А. С. Богомолова, Ю. К. Мельвиля, И. С. Нарского. – М.: Высш. школа, 1978. – 582 с.
86. Современная западная философия: Словарь [Текст] / сост. В. С. Малахов, В. П. Филатов. – М.: Политиздат, 1991.– 414 с.
87. Сорокин, Н. А. Дидактика [Текст] / Н. А. Сорокин. – М., 1974.
88. Сталин, И. В. Вопросы ленинизма [Текст] / И. В. Сталин. – М: Госполитиздат, 1945. – 611с.

89. Стельник, В. В. Актуальные проблемы современного международного воспитания по Клафки (российский аспект) [Текст] / В.В. Стельник // Social Science, Общественные науки, Всероссийский научный журнал. – М., 2011. – №3 – С. 322–328.

90. Стельник, В. В. Некоторые аспекты конструктивно-критической дидактики В. Клафки [Текст] / В. В. Стельник // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2012. – №9. – С.75–78.

91. Стельник, В. В. Некоторые аспекты современной немецкой теории образования [Текст] / 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.

92. Стельник, В. В. Некоторые концепции содержания образования в современной педагогике Германии [Текст] / 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.

93. Стельник, В. В. Социально педагогические аспекты образования в Германии [Текст] / 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.

94. Стельник, В. В. Тенденции в развитии дидактики в современной Германии [Текст] / В. В. Стельник // Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии: материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф. 24 октября 2011г./ НП «Сиб. ассоц. консультантов». – Новосибирск, 2011. – Ч. 1. – С.72–77.

95. Стельник, В. В. Эволюция педагогической концепции В. Клафки на фоне модернизации образования в Германии XX века [Текст] / В. В. Стельник // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – 2012. – №7 (71) – С. 131–134.

96. Стельник, В. В. Концепции категориального образования Вольфганга Клафки [Текст] / В. В. Стельник // Наука в современном обществе: сборник материалов II Междунар. науч. конф. / Центр научного знания «Логос». – Ставрополь, 2012. – С. 89–92.

97. Стельник, В. В. Основные направления исследований в современной дидактике Германии [Текст] / В. В. Стельник // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: «Педагогические науки». – 2012. – № 1(65) – С.136–139.

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

99. Сурина, В. В. Коммуникация как смысловой аспект социального взаимодействия [Текст] / В. В. Сурина // Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире: VIII Междунаро. Науч.-практич. Конф.: сб. ст. / под ред. И.С. Бессарабовой. – М.: Планета, 2014. – 364 с.

100. Сурина, В. В. Критико-конструктивная теория В. Клафки [Текст] / В. В. Сурина // Сборник трудов по итогам круглого стола. Волгоград 28 октября 2013г. Современное образование за рубежом: состояние и тенденции развития. Волгоград, 2013г.

101. Сурина, В. В. Теория элементарного образования В. Клафки [Текст] / В.В. Сурина // Сборник научных трудов SWorld. – Вып. 4. Т. 20. – Одесса, 2013.

102. Требухина, Н.В. Коммуникативная дидактика ФРГ: теоретико-методологический аспект [Текст] / Н. В. Требухина, О. Д. Федотова. – Ростов-на-Дону: Издательский центр Донского государственного технического университета, 2005. – 122с.
103. Трунин, Н. А. Милитаризация ФРГ и политика социал-демократической партии [Текст] / Н. А. Трунин. – М., 1962.
104. Федотова, О. Д. Методологические основы создания международных образовательных стандартов высшей школы: от сопряжения к единству [Текст] / О. Д. Федотова. – Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 4 – С. 88-90.
105. Федотова, О. Д. Теоретико-методологические основы сравнительной педагогики ФРГ. [Текст] / О.Д. Федотова, О. П. Чигишева – Москва: Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров, 2008. – 170 с.
106. Федотова, О.Д. Педагогические проекции инструментализма в современной школе ФРГ [Текст] / О. Д. Федотова, Д. А. Дубовер, В. В. Парастатова. – Российский психологический журнал. – 2011. Т. 8. – № 4. – С. 24 – 35.
107. Философия: Энциклопедический словарь [Текст] / под редакцией А. А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004.
108. Философская энциклопедия в 5-ти т. – М.: БСЭ, 1960 –1970.
109. Философский словарь [Текст] / под редакцией И. Т. Фролова. – М., 1987.
110. Фисунова Н. В. Организация профессионального самоопределения учащихся основной школы Германии [Текст]: дис. канд. пед. наук / Н. В. Фисунова. – Белгород, 2011.
111. Хабермас, Ю. Вовлечение другого. Очерки политической теории [Текст] / Ю. Хабермас. – СПб.: Наука 2001. – с. 115
112. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие [Текст] / Ю. Хабермас. – С-Пб., 2001. – С. 152.

113. Хабермас, Ю. Теория коммуникативного действия [Текст] / Ю. Хабермас. // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. – 1993 – №4 – С. 43-63.
114. Хоркхаймер, М. Диалектика просвещения [Текст] / М. Хоркхаймер, Т. Адорно // пер. М. Кузнецова. – М.: СПб.: Медиум, Ювента, 1997.
115. Шпенглер, О. Закат Европы [Текст] / О. Шпенглер // пер. с нем. под ред. А. А. Франковского. – М., 1923.
116. Энциклопедический словарь [Текст] / под ред. А. А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004.
117. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона [Текст]. – СПб.: Брокгауз-Ефрон, 1890 – 1907.
118. Ясперс, К. Куда движется ФРГ? [Текст] / К. Ясперс // пер. с нем. – М., 1969.
119. Beutler, K. Geisteswissenschaftliche Pädagogik zwischen Politisierung und Militarisierung - Erich Weniger [Текст] / K. Beutler. – Frankfurt am Main: Lang, 1995.
120. Blankertz, H. Theorien und Modelle der Didaktik [Текст] / H. Blankertz. – München: Juventa, 1975.
121. Böhm, C. Evaluation der Pädagogik Wolfgang Klafkis. Vierzig Jahre kritisch-konstruktive Didaktik an Deutschlands Schulen [Текст] / C. Böhm, B. Böhm. – Hamburg, 2008.
122. Bohnsack, F. Das Problem der Begegnung [Текст] / F. Bohnsack, Werner Faber – München: Ehrenwirth, 1969.
123. Bollnow, O. F. Die Lebensphilosophie [Текст] / O. F. Bollnow. – B: Gott., 1958.
124. Bracht, U. Zum Problem der Menschenbildung bei Theodor Litt. Studien zur wissenschaftstheoretischen Problematik im Gesamtwerk Theodor Litts [Текст] / U. Bracht. – Bad Heilbrunn, 1973.

125. Bundesministerium für Bildung und Forschung [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bmbf.de/>. – 15.11.2013
126. Das Godesberger Programm der SPD von 1959 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.1000dokumente.de/>. – 17.10.2012
127. Deutsche national Bibliothek [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.dnb.de/DE/Home/home\\_node.html](http://www.dnb.de/DE/Home/home_node.html) Literatur von und über Wolfgang Klafki im Katalog der Deutschen Nationalbibliothek. – 07. 07. 2011
128. Die SPD regiert [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.spd.de/>. – 14.08.2013
129. Dilthey, W. Gesammelte Schriften [Текст] / W. Dilthey. – Lpz., 1911.
130. Friedrich-Schiller-Universität Jena [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uni-jena.de/>. – 18.11.2012
131. Funderburk, L. Erlebnis, Verstehen, Erkenntnis. Theodor Litts System der Philosophie aus erkenntnistheoretischer Sicht [Текст] / L. Funderburk . – Bonn, 1971.
132. Gudjons, H. Didaktische Theorien [Текст] / H. Gudjons, W. Klafki .– Hamburg: Bergmann u. Helbig, 1987.
133. Gudjons, H. Erziehungswissenschaftliche Theorien [Текст] / H. Gudjons, R. Teske, W. Lippitz, R. Winkel. – Hamburg : Bergmann und Helbig, 1986.
134. Gudjons, H. Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium – Studienbuch [Текст] / H. Gudjons. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008.
135. Haan, G. de Hermeneutik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik [Текст]: ein Studienbuch / G. de Haan, T. Rülcker. – Frankfurt am Main, 2002.
136. Hennig, J. Lebensbegriff und Lebenskategorie [Текст] / J. Hennig. – Aachen, 1934.
137. Kahlert J. Kommentar zu Wolfgang Klafki: Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts [Электронный ресурс] / J. Kahlert / Widerstreit-sachunterricht: Zeitschrift. – 2005. – №4. – Режим доступа: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/>. – 09. 12. 2011

138. Kaiser, A. Ein Pädagoge im besten Wortsinne. Wolfgang Klafki als Lehrer [Текст] / A. Kaiser. – In: Grundschule. Jg. 29, H. 9, 1997. – S. 64-65.
139. Kaiser, A. Wolfgang Klafki zum 80. Geburtstag [Текст] / A. Kaiser. – In: PÄD-Forum. 35, H. 5, 2007. – S. 305-306.
140. Klafki, W. Arbeitslehre in der Gesamtschule [Текст] / W. Klafki, W. Schulz, F. Kaufmann. – Weinheim: Beltz, 1968.
141. Klafki, W. Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung [Текст] / W. Klafki. – In: Die deutsche Schule. Jg., H. 10, 1958. – S. 450-471.
142. Klafki, W. Kriterien einer guten Schule [Электронный ресурс] / W. Klafki. – Marburg, 1998. Режим доступа: <http://www.uni-marburg.de/>. – 01.10.2012
143. Klafki, W. Allgemeinbildung in der Grundschule als Bildungsauftrag des Sachunterrichts [Электронный ресурс] / W. Klafki / Widerstreit-sachunterricht: Zeitschrift. – 2005. – №4. – Режим доступа: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/>. – 09. 12. 2011
144. Klafki, W. Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts [Текст] / W. Klafki // Brennpunkte des Sachunterrichts. – Kiel, 1992, S. 11-31.
145. Klafki, W. Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung [Текст] / W. Klafki. – Weinheim: Beltz, 1964.
146. Klafki, W. Didaktik und Praxis [Текст] / W. Klafki, O. Gunter, W. Schulz. – Weinheim: Beltz, 1979.
147. Klafki, W. Die gegenwärtigen Kontroversen in der deutschen Erziehungswissenschaft über das Verhältnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Nationalsozialismus [Текст] / W. Klafki. – Maxi-Copy, Vasa, 1996.
148. Klafki, W. Die Pädagogik Theodor Litts – eine kritische Vergegenwärtigung [Текст] / W. Klafki. – Königstein/Ts.: Scriptor, 1982.
149. Klafki, W. Erziehung - Humanität - Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Neun

Vorträge [Электронный ресурс] / W. Klafki. – Marburg, 1998. Режим доступа: <http://www.uni-marburg.de/>. – 01.10.2012

150. Klafki, W. Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Vier Kurseinheiten. [Текст]: im Auftrag der Fernuniversität Hagen. – Hagen, 1990.

151. Klafki, W. Kritisch-konstruktive Pädagogik. Herkunft und Zukunft [Текст] / W. Klafki, B. Koch-Priewe, H. Stübiger, W. Hendricks. – Weinheim und Basel: Beltz, 2002. – S.12-38.

152. Klafki, W. Pestalozzis "Stanser Brief" – eine Interpretation [Текст] / W. Klafki. – Weinheim/Bergstr.: Beltz, 1967.

153. Klafki, W. Probleme einer Neukonzeption der didaktischen Analyse [Текст] / W. Klafki. – Duesseldorf: Paedagog. Inst., 1977.

154. Klafki, W. Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext – ausgewählte Studien [Текст] / W. Klafki, B. Koch-Priewe. – Weinheim: Beltz, 2002.

155. Klafki, W. Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext: Ausgewählte Studien [Текст] / W. Klafki. – Weinheim: Beltz, Auflage 1, 2002.

156. Klafki, W. Sechsjährige Grundschule – Eingangsstufe eines demokratischen Bildungswesens [Текст] / W. Klafki. – Berlin, 2001. –18 S.

157. Klafki, W. Selbstständiges Lernen muss gelernt werden! [Текст] / W. Klafki, F. Stübiger. – Kassel, 2003. – S. 19-57.

158. Klafki, W. Studien zur Bildungstheorie und Didaktik [Текст] / W. Klafki. – Weinheim, 1963. – 153 S.

159. Klafki, W. Wege pädagogischen Denkens – ein autobiografischer und erziehungswissenschaftlicher Dialog [Текст] / W. Klafki, Karl-Heinz Braun. – München: Reinhardt, 2007.

160. Klafki, W. Zentralprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule - Grundzüge internationaler Erziehung [Текст] / W. Klafki. – Marburg, 1998.

161. Klafki, W. Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung im Marburger Grundschulprojekt [Текст] / W. Klafki. – Weinheim: Beltz, 1982.
162. Koch-Priewe, B. Das Potenzial der Allgemeine Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki [Текст] / B. Koch-Priewe, F. Stübig, R. H. Arnold. – Weinheim, 2007.
163. Koch-Priewe, B. Sachunterrichtsprojekte des Marburger Grundschulprojekts (1972-1979) [Текст] / B. Koch-Priewe, A. Kaiser, D. Pech: Geschichte und historische Konzeptionen des Sachunterrichts. – Baltmannsweiler, 2004. – S. 179-185.
164. Krebs, L. Otto Willmann zum Gedächtnis [Текст] / L. Krebs. – Freiburg im Breisgau: Herder, 1940.
165. Krüger, H.-H. Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft [Текст] / H.-H. Krüger. – Stuttgart: UTB, 2010.
166. Lersch, Ph. Grundsätzliches zur Lebensphilosophie [Текст] / Ph. Lersch. – Albuena Verlag, 2011.
167. Lersch, Ph. Lebensphilosophie der Gegenwart [Текст] / Ph. Lersch. – Berlin, 1932.
168. Matthes, E. Geisteswissenschaftliche Pädagogik [Текст]: ein Lehrbuch / E. Matthes // München: Oldenbourg, 2011.
169. Mauder, S. Die Bedeutung der "Geschichtlichkeit" für die Geisteswissenschaftliche Pädagogik [Текст] / S. Mauder. – Marburg: Tectum, 2006.
170. Meinert, A. Meyer Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht [Текст] / A. Meinert, , W. Klafki, L. Klingberg, G. Otto. – Weinheim: Beltz, 1994.
171. Meinert, A. Meyer Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? [Текст] / A. Meyer Meinert, H. Meyer. – Weinheim: Beltz, 2007.
172. Messer, A. Lebensphilosophie [Текст] / A. Messer. – Leipzig, 1931.

173. Misch, G. Lebensphilosophie und Phänomenologie [Текст] / G. Misch. – Leipzig, 1931.
174. Nohl, H. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie [Текст] / H. Nohl. – Frankfurt am Main, 1963.
175. Philipps-Universität Marburg. Institut für Erziehungswissenschaft [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.staff.uni-marburg.de/~berg/>. – 24.04. 2011
176. Rittelmeyer, C. Einführung in die pädagogische Hermeneutik [Текст] / C. Rittelmeyer, W. Klafki, M. Parmentier. – Darmstadt: Wiss. Buchges., 2001.
177. Schleiermacher, F. Monologen [Текст] / F. Schleiermacher. – Hamburg, 1978. – S. 30-40.
178. Schleiermacher, F. Kurze Darstellung des theologischen Studium [Текст] / F. Schleiermacher. – Leipzig, 1910. – S. 15.
179. Schleiermacher, F. Sämtliche Werke [Текст] / F. Schleiermacher. – Berlin, 1834-1864. – Bd. III. – S. 183.
180. Scholz, G. Die Philosophie Schleiermachers [Текст] / G. Scholz. – Darmstadt, 1984. – S. 123.
181. Stübiger, F. Die Schule der Zukunft gewinnt Gestalt. Kassel University Press GmbH [Текст] / F. Stübiger. – Kassel, 2005.
182. Stübiger, H. Bibliographie Wolfgang Klafki. Verzeichnis der Veröffentlichungen und betreuten Hochschulschriften 1952-1992 [Текст] / H. Stübiger // bearb. von Madeleine A. Kinsella. – Weinheim, 1992.
183. Süßenbacher, W. Software-Bildung [Текст] / W. Süßenbacher, W. Klafki, P. Kellermann. – Innsbruck: Studien-Verl., 1997.
184. Tillmann, K.-J. Schultheorien [Текст] / K.-J. Tillmann. – Hamburg: Bergmann + Helbig, 1993.
185. Universität Kassel [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uni-kassel.de/uni/>. – 20.09.2013

**Основные произведения В. Клапки на немецком языке в  
хронологическом порядке**

1952

1 Unterrichtsspiele im Dienste der Wiederholung.

In: Unsere Schule 7 (1952) S. 542-549.

1954

2 Die Stufen des pädagogischen Denkens.

In: Bildung und Erziehung 7 (1954) S. 193-205, 286-300.

1955

3 Dialektisches Denken in der Pädagogik.

In: Geist und Erziehung. Aus dem Gespräch zwischen Philosophie und Pädagogik. Kleine Bonner Festgabe für Theodor Litt. Bonn 1955. S. 55-84.

4 Zum Problem der volkstümlichen Bildung.

In: Westermanns Pädagogische Beiträge 7 (1955) S. 60-69.

1956

5 [Mitverf.] Herr Schulrat Thies und das Problem der Lehrerbildung. Zu einer verfehlten Kritik an den Pädagogischen Hochschulen. W. Klafki, W. Kramp, H.-M. Stimpel.

In: Niedersächsische Lehrerzeitung (1956) H. 5, S. 3.

1958

6 Die Bedeutung des Elementaren für die Bildungsarbeit der Volksschule.

In: Die Deutsche Schule 50 (1958) S. 6-21.

7 Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung.

In: Die Deutsche Schule 50 (1958) S. 450-471.

8 Die Erziehung im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

In: Die Sammlung 13 (1958) S. 448-462.

9 Die Fruchtbarkeit des Elementaren für die Bildungsarbeit der Volksschule.

In: Handreichungen für den Unterricht. Beilage zur Hamburger  
Lehrerzeitung

(1958) Nr. 11, S. 1-15.

10 Pädagogisch-dialektische oder anthropologisch-existenzphilosophische  
Grundlegung der Erziehungswissenschaft? Kritische Gedanken zu  
H. Döpp-Vorwalds Auseinandersetzung mit R. Guardinis „Grundlegung  
der Bildungslehre“.

In: Zeitschrift für Pädagogik 4 (1958) S. 353-361.

1959

11 Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der  
kategorialen Bildung. Weinheim 1959. (Göttinger Studien zur Pädagogik.  
N.F. Bd. 6). X, 471 S.

12 Pestalozzis „Stanser Brief“. Eine Interpretation. Weinheim 1959.  
(Kleine pädagogische Texte. Bd. 6). 37 S.

13 Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen  
Didaktik.

In: Zeitschrift für Pädagogik 5 (1959) S. 386-412.

1960

14 Bericht über die Diskussion der „Fachgruppe Grundwissenschaften“ auf  
dem 4. Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 7.-10. Oktober 1959  
in Tübingen.

In: Didaktik in der Lehrerbildung. Weinheim 1960. (2. Beiheft der Zeitschrift  
für Pädagogik). S. 116-119.

1961

15 Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und  
Exemplarischen.

In: Handbuch für Lehrer. Bd. 2: Die Praxis der Unterrichtsgestaltung. Hrsg.  
von A. Blumenthal u.a. Gütersloh 1961. S. 120-139.

16 Erich Weniger zum Gedächtnis.

In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen (1961) H. 6, S. 137-139.

- 17 Macht und Ideal in der Demokratie und in der politischen Erziehung und Bildung. Arno Kosellek zum 70. Geburtstag.  
In: Westermanns Pädagogische Beiträge 13 (1961) S. 343-351.
- 18 Engagement und Reflexion im Bildungsprozeß. Zum Problem der Erziehung zur Verantwortung. Professor Dr. Eduard Spranger zum 80. Geburtstag.  
In: Zeitschrift für Pädagogik 8 (1962) S. 345-374.
- 19 [Diskussionsbeiträge] 5. Pädagogischer Hochschultag. Vorbereitungsmaterial zum Thema Didaktik. Hrsg. vom Arbeitskreis der Pädagogischen Hochschulen. Wuppertal-Barmen 1962. S. 8-29.
- 1963
- 20 Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 2., erw. Aufl. Weinheim 1963. (Göttinger Studien zur Pädagogik. N.F. Bd. 6). X, 471 S.
- 21 Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963. 153 S.
- 22 Das Problem der Didaktik.  
In: Das Problem der Didaktik. Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 1.-5. Oktober 1962 in Trier. Weinheim 1963.
- 1964
- 23 Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule und des Gymnasiums. W. Klafki, G. Kiel, J. Schwerdtfeger. Heidelberg 1964. (Pädagogische Forschungen. Bd. 27). 100 S.
- 24 Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 3./4., durchges. u. erg. Aufl. Weinheim 1964. (Göttinger Studien zur Pädagogik. N.F. Bd. 6). XIX, 589 S.
- 25 Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Didaktische Analyse. Bemerkungen zu einigen Beiträgen im Teil III (Anregungen) des „Rundgesprächs“ 1963 und 1964.

- In: Rundgespräch (1964) H. 4, S. 244-252.
- 26 Dialogik und Dialektik in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft.  
In: Zeitschrift für Pädagogik 10 (1964) S. 513-537.
- 27 Didaktik und Methodik.  
In: Fischer Lexikon Pädagogik. Hrsg. von H.-H. Groothoff unter Mitw. von E. Reimers. Frankfurt a.M. 1964. (Das Fischer Lexikon. Bd. 36). S. 50-65.  
298.-302. Tsd. 1980
- 28 Das pädagogische Problem der Leistung und die Leibeserziehung.  
In: Die Leistung. Kongreßbericht. Hrsg. vom Ausschuß Deutscher Leibeserzieher.  
Schorndorf 1964. S. 33-58.
- 1965
- 29 Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. F. Rauhut und I. Schaarschmidt. Hrsg., eingel. und mit einem Anhang versehen von W. Klafki. Weinheim 1965. (Kleine Pädagogische Texte. Bd. 33). 109 S.
- 1966
- 30 J. Fr. Herbart: Hauslehrerberichte und pädagogische Korrespondenz. 1797-1807. Eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von W. Klafki. Weinheim 1966. (Kleine Pädagogische Texte. Bd. 34). 182 S.
- 1967
- 31 Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule und des Gymnasiums. W. Klafki, G. Kiel, J. Schwerdtfeger. 2., durchges. u. wesentlich erw. Aufl. Heidelberg 1967. (Pädagogische Forschungen. Bd. 27). 135 S.
- 32 Gutachten zur Schulplanung der Gesamtschule in Kirchhain und einiger Nachbargemeinden. Marburg 1967. 32 S.  
[Masch. vervielf.]
- 33 Pädagogische Analysen und Reflexionen. Festschrift für Elisabeth Blochmann zum 75. Geburtstag. Hrsg. von P.-M. Roeder in Verb. mit K.-E. Nipkow, W. Klafki und L. Froese. Weinheim 1967. VIII, 455 S.

- 34 Arbeitslehre in der Gesamtschule. W. Klafki und W. Schulz. Hrsg. und mit einem Literaturverzeichnis versehen von F. Kaufmann. Weinheim 1968.
- 35 Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Hrsg. von I. Dahmer und W. Klafki. Weinheim 1968. VII, 340 S.  
Darin:  
Didaktik. S. 137-173.
- 36 [Mitverf.] Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. Bericht der „Vorbereitenden Kommission“ unter der Leitung von W. Klafki. Hrsg. vom Hessischen Lehrerfortbildungswerk. Kassel 1968. 192 S.
- 1969
- 37 Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Studien-Begleitbriefe. Hrsg. vom Autorenteam des Erziehungswissenschaftlichen Seminars der Universität Marburg unter Leitung von W. Klafki in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Weinheim 1969.  
Quadriga Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Studien-Begleitbriefe. Hrsg. vom Autorenteam des Erziehungswissenschaftlichen Seminars der Universität Marburg unter Leitung von W. Klafki in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Bd. 1-2. Weinheim 1970.
- 38 [Mitverf.] Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. Bericht der „Vorbereitenden Kommission“ unter der Leitung von Wolfgang Klafki. Red. Bearbeitung von K.C. Lingelbach und T. Börß. o.O. 1969. 192 S.
- 1970
- 39 [Mitverf.] Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden. W. Klafki u.a. Frankfurt a.M. 1970-71. (Funk-Kolleg. Bde. 7-9).

- 40 Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Studien-Begleitbriefe. Hrsg. vom Autorenteam des Erziehungswissenschaftlichen Seminars der Universität Marburg unter Leitung von W. Klafki in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Weinheim 1970.
- 41 Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School. Motive – Diagnose – Aspekte. W. Klafki, A. Rang, H. Röhrs. Braunschweig 1970. 174 S.
- 42 Quadriga Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Studien-Begleitbriefe. Hrsg. vom Autorenteam des Erziehungswissenschaftlichen Seminars der Universität Marburg unter Leitung von W. Klafki in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Bd. 1-2. Weinheim 1970.
- 43 Unterrichtsbeispiele der Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt. Hrsg. und eingeleitet von W. Klafki. Düsseldorf 1970.
- Darin:
- 44 Arbeitslehre in der Gesamtschule. W. Klafki und W. Schulz. Hrsg. und mit einem Literaturverzeichnis versehen von F. Kaufmann. 5. Aufl. Weinheim 1971.
- 45 [Mitverf.] Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden. W. Klafki u.a. Frankfurt a.M. 1970-71. (Funk-Kolleg. Bde. 7-9).
- 46 Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Mit einer Interpretation von W. Klafki. Weinheim 1971. 67 S.
- 47 Gutachten zur Schulentwicklungsplanung für die Stadt Marburg. Marburg 1972. 58 S.
- [Masch. vervielf.]
- 48 Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School. Motive – Diagnose – Aspekte. W. Klafki, A. Rang, H. Röhrs. 2., verb. u. erw. Aufl. Braunschweig 1972. 240 S.

- 49 [Mitverf.] Probleme der Curriculumentwicklung. Entwürfe und Reflexionen. Hrsg. von W. Klafki, K.C. Lingelbach und H. W. Nicklas. Frankfurt a.M. 1972. 151 S.
- 1973
- 50 Ergebnisse einer Umfrage über laufende oder geplante Begleitforschungsprojekte in der BRD.  
In: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973) S. 107-122.
- 1974
- 51 Außerschulische Jugendarbeit und Schule. Karl Seidelmann zum 75. Geburtstag gewidmet.  
In: Pädagogische Rundschau 28 (1974) S. 865-887.
- 1975
- 52 Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Mit einer Interpretation von W. Klafki. 3., überarb. Aufl. Weinheim 1975. 67 S.
- 53 Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1975.
- 1976
- 54 Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim 1976. 301 S.
- 55 Probleme stufenbezogener Didaktik – Grundfragen (I). Hrsg. vom Landesinstitut für schulpädagogische Bildung Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1976. (Lehrerfortbildung Tagungsberichte. H. 64). 129 S.
- 1977
- 56 Didaktik und Praxis. W. Klafki, G. Otto, W. Schulz. Weinheim 1977. 104 S.
- 57 Probleme einer Neukonzeption der didaktischen Analyse. Hrsg. vom Pädagogischen Institut der Landeshauptstadt Düsseldorf. 1977. (Schriftenreihe. H. 34). 27 S.

1978

58 Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Vier Kurseinheiten. W. Klafki im Auftrag der Fernuniversität Hagen. Hagen 1978.

1979

59 Didaktik und Praxis. W. Klafki, G. Otto, W. Schulz. 2. Aufl. Weinheim 1979. 104 S.

1980

60 Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. Hrsg. vom Studienkreis Schule/Wirtschaft Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1980. (Schule und Wirtschaft. Sonderreihe. H. 9). 22 S.

1981

61 Gruppenarbeit im Grundschulunterricht. Hrsg. von W. Klafki, E. Meyer, A. Weber. Paderborn 1981. (Kritische Information Erziehung. Bd. 6). 298 S.

1982

62 Der Erziehungs-/Bildungsprozeß und das Problem der pädagogischen Methoden in der Sicht der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Vier Kurseinheiten. W. Klafki im Auftrag der Fernuniversität Hagen. Hagen 1982.

63 Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung. Königstein/Ts. 1982. X, 499 S.

64 [Mitverf.] Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts. W. Klafki u.a. Weinheim 1982. 718 S.

65 [Mitverf.] Zur Geschichte des Bohrens und des Bohrers. B. Koch-Priewe, H. Stöcker, W. Klafki. Weinheim 1982. (Marburger Grundschulprojekt. Bd. 9). 122 S.

1983

66 Exemplarisches Lehren und Lernen.

In: Unterrichten und Erziehen 2 (1983) H. 1, S. 6-13.

1984

67 Der Erziehungs-/Bildungsprozeß und das Problem der pädagogischen Methoden in der Sicht der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Vier Kurseinheiten. W. Klafki im Auftrag der Fernuniversität Hagen. Hagen 1984.

1985

68 Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritischkonstruktiven Didaktik. Weinheim 1985. 247 S.

1986

69 [Mitverf.] Dokumentation zur Pressekonferenz am 3. Sept. '86 in Wiesbaden. Hessische Erziehungswissenschaftler zum Förderstufenabschlußgesetz. W. Klafki u.a. Hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hessen. Frankfurt a.M. 1986. (Die aktuelle Reihe. Bd. 12). 34 S.

70 Erziehungswissenschaftliches Gutachten zu einigen Problemen der Kontroverse um das Hessische Förderstufen-Abschlußgesetz vom 16.7.1985 (GVBl. I, S. 98ff.) auf Anforderung der Staatskanzlei des Hessischen Ministerpräsidenten. o.O. 1986. 88 S.

1987

71 Die Aufgabe und die Reform der Grundschule.

In: Pädagogische Wissenschaft. Zeitschrift der Pädagogischen Gesellschaft Griechenlands 6 (1987) S. 47-79.

[Originalbeitrag in Griechisch]

1988

72 Verführung, Distanzierung, Ernüchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Autobiographisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Hrsg. von W. Klafki. Weinheim 1988. 263 S.

1989

73 Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft.

In: Subjektivität, Vernunft, Demokratie. Analysen und Alternativen zur konservativen Schulpolitik. Hrsg. von K.-H. Braun u.a. Weinheim 1989. S. 4-33.

1990

74 Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Vier Kurseinheiten. W. Klafki im Auftrag der Fernuniversität Hagen. 2., erw. Aufl. Hagen 1990.

1991

75 Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim 1991. 327 S.

1992

76 Elisabeth Blochmann (1892-1972). W. Klafki und H.-G. Müller. Marburg 1992. (Schriften der Universitätsbibliothek Marburg. Bd. 62). 133 S.

77 Erziehung – Humanität – Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Neun Vorträge. Eingeleitet und hrsg. von Michio Ogasawara. Tokyo 1992. 216 S.

1993

78 [Mitverf.] Innovation und Kontinuität. Empfehlungen zur Schulentwicklung in Bremen. Bericht der Kommission zur Weiterführung der Schulreform in Bremen. W. Klafki u.a. Hrsg. vom Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen. Bremen 1993. 163 S.

1994

79 [Mitverf.] Innovation und Kontinuität. Empfehlungen zur Schulentwicklung in Bremerhaven. Ergänzungsbericht der Kommission zur Weiterführung der Schulreform in Bremen. W. Klafki u.a. Hrsg. vom Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen. Bremerhaven 1994. 48 S.

1995

- 80 [Mitverf.] Bildungskommission NRW. Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied 1995. XXX, 345 S.
- 1996
- 81 Die gegenwärtigen Kontroversen in der deutschen Erziehungswissenschaft über das Verhältnis der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Nationalsozialismus. Vasa 1996. (Pedagogiska Rapporter. 9). 29 S.
- 1997
- 82 Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Mit einer Interpretation von W. Klafki. 7., neu ausgest. u. eingel. Aufl. Weinheim 1997. 67 S.
- 1998
- 83 Characteristics of Critical-Constructive Didaktik. In: Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue. Ed. by B. Gudem and S. Hopman. New York 1998. (American University Studies. Ser. XVI: Education. Vol. 41). S. 307-330.
- 1999
- 84 Adolf Reichwein: Bildung und Politik.  
In: „Adolf Reichwein – Widerstandskämpfer und Pädagoge. Gedenkveranstaltung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, 15. Oktober 1998. Hrsg. von M. Friedenthal-Haase. Erlangen, Jena 1999. S. 53-80.
- 2000
- 85 Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Fünf Kurseinheiten. W. Klafki im Auftrag der Fernuniversität Hagen. 3., erw. Aufl. Hagen 2000.
- 2001
- 86 Bildung braucht Zukunft. Zu den schulpolitischen Positionen der GEW. Stellungnahme zum Änderungsantrag der GEW Sachsen-Anhalt zum Gewerkschaftstag vom 5. bis 9. Mai 2001 in Lübeck. Magdeburg 2001. XI S.

- 87 Sechsjährige Grundschule – Eingangsstufe eines demokratischen Bildungswesens.  
Ergänzte Fassung eines Vortrages auf der Fachtagung der GEW zur 6-jährigen Grundschule am 28.3.2002 in Berlin. Hrsg. vom GEW-Hauptvorstand. Berlin 2001. 18 S.  
2002
- 88 Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932-1937. Eine individual- und gruppenbiographische mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung. W. Klafki und J.-L. Brockmann. Weinheim 2002. 416 S.
- 89 Kategorien als Leitbegriffe für ein nachhaltig ausgerichtetes Bildungskonzept.  
Hrsg. von der Universität Lüneburg, Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Lüneburg 2002. (Wirtschaftsdidaktische und -pädagogische Fragmente für eine nachhaltig berufliche Bildung. 02-109). 11 S.
- 90 Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politischgesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien. W. Klafki. Hrsg. von B. Koch-Priewe, H. Stübiger und W. Hendricks. Weinheim 2002. (Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Bd. 19). 231 S.  
2003
- 91 Allgemeinbildung heute – Sinndimensionen einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Bildungskonzeption.  
In: Bildung und Lehrkunst in der Unterrichtsentwicklung. Zur didaktischen Dimension von Schulentwicklung. Hrsg. von H.C. Berg u.a. (Schulmanagement Handbuch. Bd. 106). S. 11-28.  
2004
- 92 Kritisch-konstruktive Didaktik zu Beginn des 21. Jahrhunderts.

In: Planungshilfen für den Fachunterricht. Die Praxisbedeutung der wichtigsten allgemein-didaktischen Konzeptionen. Hrsg. von K. Beyer. Hohengehren 2004. S. 28-39.

2005

93 Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung in der Schule.

In: Zwischen Lehrerbildung und Lehrerausbildung. Texte zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft der Lehrerbildung in Osnabrück. Hrsg. von M. Fiegert und I. Kunze. Wolfgang Klafki aus Anlass der Ehrenpromotion gewidmet. (Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung. Bd. 23). Münster 2005. S. 181-199.

2006

94 Die Lüdersfelder Freischargruppe 1947/48-1956/58 und ihre „Nachklänge“ bis heute.

In: „Und wieder erblüht nach Nebel und Nacht ...“. Bundesgeschichte der Freischar 1946 bis 1953. Über die Neugründung eines Jugendbundes und zur Jugendpolitik in den Nachkriegsjahren. Hrsg. von K. Rauschert mit einer Einführung von A. Klönne. Stuttgart 2006. S. 178-188.

2007

95 Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Weinheim 2007. 327 S.

96 Wege pädagogischen Denkens. Ein autobiografischer und erziehungswissenschaftlicher Dialog. W. Klafki und K.-H. Braun. München 2007. 215 S.

**"Эпохальные ключевые вопросы" в качестве тем для междисциплинарных и смежных дисциплин, разработанные В. Клафки в рамках исследования посвященному международному воспитанию.**

1. Взаимоотношения полов: равенство между мальчиками и девочками, женщины и мужчины в семье, школе, на работе и в обществе.

2. Права человека, демократия и участие: взаимосвязь нормативной ориентации и общественно-политическими действиями в контексте индивидуальности и гражданского общества как национального и наднационального институтов.

3. Культурные традиции и объединение в «Единый мир» с различными культурами, обществами, народами и нациями.

4. Экология: сохранение природных ресурсов и своего собственного здоровья беря во внимание ныне живущих и будущие поколения.

5. Техническое и научное обоснование и этическая ответственность. Этические вопросы и соответствующие знания в условиях чрезвычайных ситуаций.

6. Будущее занятости и безработицы, профессия и хобби, досуг и гражданская активность.

7. Сохранение и восстановление мира и ненасильственного сосуществования - работа с причинами и последствиями личного, структурного и культурного насилия.

8. СМИ: борьба с медиатизацией восприятия и выражения общения и взаимодействия, эстетика в медийном обществе.

## **Подробный план урока, разработанный В. Клапки в помощь учителю средней школы.**

### Аннотация

- тема урока
- предмет
- класс
- название школы
- время/час
- дата
- имя учителя
- имена наставников и профессоров, преподавателей, лекторов.

### Оглавление / Структура

#### 1. Исходные данные урока (анализ исходной ситуации и условий)

- Информация о школе (размер, расположение, ...), условия труда (классы, техническое оборудование, ...)
- Обучение и поведенческие ситуации ((в рамках урока) опыт учителя со своим классом):
  - Темп изучения (например, темп при рисовании, черчении, работе руками, чтении, письме...)
  - Общее состояние (например, необходимость внутренней дифференциации)
  - Установленные формы работы (работа в группах, работа в парах, сидя в кругу, ...)
  - Дисциплинарное поведение (например в беспокойном классе работа в парах вместо работы в группах)
  - Ученики с трудностями в поведении / проблемные дети
  - Социальное поведение / климат в классе (сотрудничество, взаимная помощь, аутсайдер, ...)
  - студенческий опыт (предыдущий опыт)

#### 2. Предметный анализ

Характер и масштабы предметного анализа зависит от темы урока:

- Содержательный аспект:
  - например анализ темы при интегративном уроке английского языка (спорт, музыка)
  - например Анализ текста / диалога / песни...
  - например региональные исследования / межкультурные аспекты ...
- Языковые аспекты:
  - например тематическая лексика, фразы и идиомы (интегративное преподавание английского)
  - например с новой лексикой: фонологический анализ, орфографический анализ, ...
  - например в диалоге: обсуждение намерений ...
  - например в грамматике: сложность анализа специальной структуры...

### 3. Дидактический анализ

В дидактическом анализе представлены соображения и причины выбора содержания:

- Легитимность темы на основе учебной программы ( как преподавание английского языка как по интегративной учебной программе так и по каждому предмету)
- Установление дисциплины в учебном плане
- Установление часа / последовательности урока (например, предыдущего и последующего часа / последовательности)
- Дидактическая редукция (с пояснением)
- Сложность анализа (например, понимание, произношение, правописание трудности, меж-и внутриязыкового вмешательства, ...)
- Отношение учеников к теме (наличие опыта, соответствие возраста)
- Степень своевременности и / или будущее значение данной темы

### 4. Учебные цели

Учебные цели вытекают из дидактического анализа.

Возможны различия между различными уровнями цели:

- Когнитивные цели
  - Аффективные цели
  - Образовательные / социальные цели (например, группы сотрудничества, взаимопонимания, открытости, ...)
  - Инструментальные цели (например, с использованием словаря)
  - Психомоторные цели
- Также возможна иерархия целей обучения:
- Грубая цель (цели)

- Более точные цели (в действии)

## 5. Методологический анализ (Размышления по поводу учебного процесса)

В методическом анализе представлены ход урока (фазы урока), использование средств массовой информации, отдельных социальных формы и т.д. оправданы и возможные альтернативы

Важно, среди прочего:

- Анализ медиа и обоснование использования средств массовой информации
- Обоснование выбранных социальных форм
- Демонстрация альтернативы выбранной процедуры
  - Альтернативы выбранной записи / курса отдельных фаз
  - Что мне делать, если я закончу рано?
  - Какую часть урока я могу сократить если не хватает времени?
- Гарантия результатов
  - Классная комната с плакатами и т.д.
  - Написание текста на доске
  - Лист с картинками, эскиз, текст, заголовок, ...
  - Домашнее задание
  - Форма гарантии результата зависит от темы, класса

### Сформулированный эскиз в ходе планирования урока

Сформулированное планирование должно быть основой для учащихся наблюдателей и обязательно должно содержать:

- деление урока на отрезки, фазы с краткими дидактическими рассуждениями
- планирование временного хода
- словесно сформулированный импульс
- словесно сформулированная позиция управления (как я перехожу от одной фазы к другой)
- буквально сформулированы операционные процедуры (например, как я представляю рабочий план, как мне организовать групповую работу, ...)
- социальные и рабочие формы

- обзор необходимых средств массовой информации (с указанием страниц)
- домашнее задание

### 7. Литература

Например учебник, ежедневник учителя, книги, литература по предмету, литература и материал используемый для наглядности и звука.

### 8. Оборудование

Например, заранее написанный текст на доске, рабочие карточки, школьные материалы и т.д.