

Раздел 6
Актуальные проблемы изучения и преподавания
языковых дисциплин в высшей школе

УДК 378.937

Л. А. Берлинская

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ
В ГЕРМАНИИ

Педагогические исследования оказывают несомненное влияние на практику, начиная от формирования государственной образовательной стратегии, создания новых педагогических парадигм и кончая разработкой целей обучения, учебных программ, вплоть до конкретных методических рекомендаций для учителя. Даже абстрактно-теоретические исследования, интерпретируя определенные социально-педагогические явления, расширяют границы теоретических знаний и оказывают влияние на практику.

Между педагогической наукой и школой существуют реальные связи, о чем свидетельствует широко развитая в Германии сеть научных институтов, которые юридически, организационно и функционально являются связующим звеном между учеными и практиками. Среди них следует выделить такие учреждения, как Государственный институт педагогических исследований и планирования в области образования (г. Мюнхен), НИИ проблем образования (г. Берлин), Институт наглядных пособий для науки и учебных заведений (г. Грюнвальд), Институт педагогики естественных наук при университете (г. Кельн), Институт по документации урока и дидактическим исследованиям при университете (г. Мюнхен), Институт педагогики при университете (г. Тюбинген) и др. Некоторые из них широко известны и были созданы в 50-60-х гг., другие возникли сравнительно недавно в связи с появлением новых научных направлений.

Существенной чертой современной педагогической мысли является многовариантность способов объяснения одного и того же феномена. Несмотря на наличие большого количества методологических подходов к решению конкретных педагогических проблем, следует отметить органическую целостность науки, развитие содержательных компонентов которой происходит преимущественно эволюционным путем [1, с. 91].

В 1950-1960-х гг., после отказа правительства ФРГ от консервативно ориентированной политики образования, возникла «атмосфера реформ», в которой обсуждались различные общественные модели и ведущие педагогические установки [4, с. 97]. Все это привело к тому, что на передний план педагогических исследований в Германии выходят различные теоретические концепции гуманистического направления, что нашло свое отражение в виде определенных систем взглядов, понятий, теорий. Ведущими представителями теории обучения, опиравшейся на гуманитарную педагогику, были теоретики В. Клафки и Р. Венигер, признавшие за педагогией — как теорией целей и содержания обучения — ее автономность,

специфическое положение и влияние на развитие внутренних потенций учащихся, на воспитание в духе противопоставления личности обществу [7].

Возникшие в 1960-х гг. педагогические течения базируются на конгломерате положений и идей классической и современной немецкой философии, педагогики и психологии. Это идеи эмансипирующей, технократической и гуманистической концепций, в которых отражаются различные взгляды на идеальный образ школьного учителя. Особый интерес представляют собой воззрения эмансипирующей педагогики, в частности, одна из выдвигаемых ею моделей — социально-критическая. Данное течение оформилось к концу 1970-х гг., периода выступлений на Западе молодежи с протестом против буржуазных ценностей. Лейтмотивом критических настроений были призывы к эмансипации личности, к ее самореализации, аргументация против авторитарных традиций, в том числе в системе образования.

Для социально-критического направления в педагогике Германии характерно понимание образования как социального, исторически изменяющегося явления [2, с. 36]. В работах представителей этого направления Х. Ю.Гамма, К. Молленхауэра, Х. Гроотхофа и других дано определение функции учителя как организатора эмансипирующего учебного процесса, который призван помочь в освобождении индивидуума от давления общества [13].

Представители социально-критического направления в педагогике считают необходимым обращение в процессе воспитания и обучения к прошлому и будущему жизненному опыту учеников, что предполагает анализ их перспективы, учебных традиций и привычек, соотношения исходной и целевой культур, индивидуальной мотивации и успехов в учебе, институционных условий [3, с. 135].

Технократический подход предполагает весь процесс подготовки учителя подчинить нуждам общественного развития, подвести его к уровню развития экономики и производства. Вся система подготовки нацелена, прежде всего, на скорейшее приобщение учителя к трудовой деятельности. В период усиливающейся безработицы и недостатка рабочих мест происходит сдвиг от ранней специализации студента к необходимости обеспечения учащихся, как в школах, так и в университетах более широкой базой знаний и навыков. В русле технократической идеологии и как результат критики традиционной теории обучения, или нормативной дидактики, возникли различные модели дидактики.

1. *Теория управления процессами школьного обучения* (информационно-теоретическая дидактика, кибернетическая дидактика — в разных классификациях свои названия). Она ставит в центре своего внимания задачу оптимизации учебного процесса с помощью технических средств, программированного обучения и управления поведением учащегося. Данная теория ориентируется на изучение психологии, психоструктуры обучаемого, прежде всего, его памяти. Одним из ее направлений является кибернетическое моделирование обучения на основе теории абстрактных автоматов и теории игр. В этой же теории нашла свое место информационно-теоретическая дидактика, которая опирается на точку зрения управляемости процесса воспитания [10, с. 275].

2. *Коммуникативная дидактика*. Некоторые ученые полагают, что эта модель является частью теории управления школьными процессами, а некоторые выделяют ее в самостоятельную модель в рамках социально-критического направления. Ее представители (К. Молленхауэр, П. Редер, М. Клеменс, Г. Мюллер и др.) развивают идеи антиавторитарного, эмансипированного воспитания, тесно связывая их с актуальными социальными проблемами. Основную функцию педагогики они видят в критике и изменении авторитарных структур общества. Жизнь в будущем эмансипированном социуме представляется им как освобожденный

от всякого господства и давления «процесс коммуникации всех со всеми». Под влиянием этих идей педагогика подчиняет воспитание и образование целям ликвидации социального неравенства, а всю учебно-воспитательную работу в школе стремится построить как коммуникативный процесс. Для коммуникативной дидактики характерны такие общие целеустановки, как гуманизация, самоопределение, развитие способности принятия самостоятельных решений, эмансипация урочной структуры взаимодействия, развитие критического мышления и умения вести дискуссию [4, с. 87-99].

В центре внимания коммуникативной дидактики стоит также проблема эмансипации в процессе обучения [10, с. 277]. Эмансипация означает освобождение от зависимости, ликвидацию ограничений. Будущее общество представляется сторонникам данной теории в виде ассоциации свободных индивидов, в которой получают развитие новые формы морали, семейной жизни, эстетические принципы. Основную задачу воспитания философы видят в формировании способности самостоятельно принимать решения. По их мнению, личность, обладая такой способностью, сможет произвести радикальные изменения в обществе. В свою очередь, развитие общества видится им как важнейшее средство эмансипации индивида [4, с. 94].

3. *Дидактика как теория учения и обучения* (Н.Д. Никандров, Ф. Крон, В. Шульц, П. Хайманн). Эта теория выдвигает на передний план сам процесс обучения и его эффективность, а целью — адаптацию учащихся в общественной системе. Задачей дидактики становится не только отбор учебного материала, но и его интерпретация с целью развития у учащихся способности учиться. Таким образом, научить учиться — основное требование к ученым — дидактам. В то же время они должны разделить ответственность с учеными из других областей в определении содержания образования, отборе учебного материала, а, следовательно, и в вопросах формирования личности [6, с. 41].

4. *Образовательно-теоретическая дидактика* (термин, применимый к исследованиям В. Клафки) не обращается к эксперименту, а ограничивается лишь теоретическими, абстрактными рассуждениями по поводу проблем обучения. В. Клафки утверждает, что дидактика — это теория задач, содержания и категорий образования» [7, с. 50]. В. Клафки полагал, что особое значение и ценность в обучении придается индивидуальному опыту, познанию, способностям, которые определяют ориентацию личности на будущее [7, с. 55]. Основной заслугой образовательно-теоретического направления в дидактике является преимущественно научная постановка серьезных дидактических проблем, как содержание образования, соотношение теории и практики, различные уровни дидактического анализа, теоретическое определение роли и места методики в теории обучения.

5. *Теория учебных программ* (теория куррикулума). Данная теория касается разработки основных научно-практических проблем обучения: содержания, форм, методов, соотношения теории и практики, взаимоотношений субъектов и объектов учебного процесса. При этом теоретические подходы опираются на экспериментальные разработки и практические рекомендации. Эта теория наиболее полно обращена к школьной практике, предусматривает как планирование обучения, разработку его общих и частных целей, так и развитие шкалы так называемых «квалификаций», то есть определенных способностей и умений учащихся [12, с. 46].

Английский термин «куррикулум», вытеснивший эквивалентный ему немецкий «учебная программа», определялся как символ обновления образовательного учреждения изнутри, не только как модернизация учебных программ и средств обучения, но и как теоретическое обоснование этой модернизации и вопрос эф-

фективности всего процесса обучения [13, с. 217]. Толчком для таких масштабных преобразований явилось активное социальное движение за демократические реформы, а также выход книг исследователя Г. Пихта «Катастрофа немецкого образования» и публикации работ Р. Дарендорфа «Дети рабочих в германских университетах», Г. Рота «Революция школы? Изменить учебные процессы» и З. Робинзона «Образовательная реформа как ревизия куррикулума» [9, 5, 11, 12].

Куррикулум рассматривается немецкими педагогами в следующих основных значениях:

1) как дидактический, официальный документ, определяющий конкретные направления учебной деятельности; 2) как систему организации учебного процесса; 3) как поле исследовательской деятельности [11, с. 39].

Куррикулярная дидактика по постановке целей обучения и воспитания личности, по своим ценностным ориентациям тесно связана с социально-критической педагогикой и технократическим направлением, которые всегда выступали за пересмотр содержания образования в направлении усиления естественнонаучных дисциплин, укрепления связи обучения с практикой, за оптимальную рационализацию учебного процесса. Большое внимание уделялось эмансипации личности, усилению мировоззренческого процесса.

Концепция данной модели предполагала непрерывное усовершенствование учебного процесса по строго предписанным правилам, что требовало привлечения специалистов и экспертов, проведения эмпирических исследований, прогнозирования будущих жизненных ситуаций и перманентного обновления содержания образования. На практике выявилась сложность соблюдения авторских концепций, что и привело к ревизии самой модели. Пересмотр оригинала шел в направлении изменения или корректировки отдельных составляющих его элементов. Возникло несколько вариантов производных моделей, получивших название «открытых», «рамочных» или «прагматических» куррикулумов [1, с. 91].

Следует отметить тот факт, что рассмотренные выше модели, включая и теорию куррикулума, не нашли своего места в чистом виде в массовых государственных средних школах. Однако многое из наработок ученых-дидактов было использовано на практике, положено в теоретические обоснования тех или иных официальных документов по совершенствованию образования и учебного процесса, нашло дальнейшее развитие применительно к конкретным потребностям школы.

Литература

1. Писарева Л.И. ФРГ: взаимосвязь педагогической науки и практики // Педагогика. — 2001. — № 6. — С. 88-93.
2. Фурмин И.Д. Вызов критической педагогики // Вопросы философии. — 1998. — № 12. — С. 34-38.
3. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность: Московские лекции и интервью. — М., 1995. — 154 с.
4. Яркина Т.Ф. Критический анализ состояния и тенденций развития буржуазной педагогики в ФРГ. — М.: Педагогика, 1979. — 215 с.
5. Darendorf R. Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. — Tübingen, 1965. — 119 s.
6. Heimann P. Didaktik als Theorie der Lehre // Die deutsche Schule. — 1962. — № 9. — S. 38-44.
7. Klafki W. Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemässen Konzept allgemeiner Bildung // Zeitschrift für Pädagogik. — 1986. — № 4. — S. 49-58.
8. Mitter W. Current Trends in Educational Research in Europe // European Journal of Teacher Education. — 1992. — Vol.15, № 1/2. — P. 53-64.
9. Picht G. Die deutsche Bildungskatastrophe. — Olten, Freiburg, 1964. — 172 s.
10. Popp W. Die Perspektive der kommunikativen Didaktik // Kommunikative Didaktik: soziale Dimensionen des didaktischen Feldes. — 1976. — S. 273-278.
11. Roht H. Revolution der Schule? Lernprozesse ändern. — Hannover, 1969/ — 65 s.
12. Robinsohn S. Bildungsreform als Revision der Curriculum. — Neuwied, Leuchterhand, 1975. — 190 s.

13. Süssmuth R. Anpassung und Emansipation – kritische Überlegungen zum Emansipationstypus des jugentlichen Protests // Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. – 1970. – № 3. – S. 211-217.

Статья поступила в редакцию 18.03.2006 г.



УДК 800.72: 37: 808. 2

Л. И. Васильева

НАЦИОНАЛЬНО МАРКИРОВАННАЯ ЛЕКСИКА В СИСТЕМЕ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

Наиболее значимым явлением, определяющим основные направления модернизации образования, является многообразный процесс интеграции. Это прежде всего интеграция в мировое образовательное пространство как реальность, обусловленную едиными подходами к целям, содержанию, средствам, методам обучения и воспитания.

Приоритетны интеграционные процессы и в современном развитии науки, что обусловило изменение самого подхода к классификации наук: на смену дисциплинарному пришел проблемный принцип, который породил междисциплинарные комплексы. Одним из таких комплексов является новая вузовская дисциплина «Русский язык и культура речи», введенная государственным образовательным стандартом высшего образования Российской Федерации для студентов-нефилологов. Её появление обусловлено особенностями функционирования русского языка в последние десятилетия XX века – расшатыванием традиционных норм, стилистическим снижением устной и письменной речи, вульгаризацией бытовой сферы общения, снижением уровня речевой культуры разных слоев русского общества, – а также тем, что в настоящее время востребованность специалиста на рынке труда в значительной степени зависит от владения грамотной речью (устной и письменной), умения эффективно общаться, от знания речевого воздействия.

В процессе изучения русского языка и культуры речи студенты знакомятся с системностью языка и приобретают навыки и умения эффективно пользоваться языковой системой. В содержание данного интегрированного курса включаются некоторые теоретические сведения о русском языке (происхождение, история становления, положение в современном мире, язык как знаковая система, формы существования и развития языка и др.), а также темы по культуре речи (нормативный, коммуникативный, этический аспекты, культура разговорной, профессиональной, деловой речи и др.)

Курс «Русский язык и культура речи» – это синтез двух лингвистических дисциплин: «Русского языка» и «Культуры речи», это качественно новый уровень изучения языка и речи в их единстве. Он основывается на следующих принципах: вариативности в содержании, аспектного подхода, активной коммуникации.

Языковая подготовка в рамках данного курса призвана, однако, решать не только обучающие, но и воспитательные задачи. «Знание языка, его законов, заложенных в нем возможностей, знание риторики – искусства владения речью – позволяет воздействовать на других людей, использовать слово как оружие: Слово может спасти человека, может и убить; Слово не стрела, но пуще стрелы разит. Поэтому очень важно, кто этим оружием владеет. Прежде чем вложить его в руки подрастающего поколения, следует воспитать в молодых людях те нравственные качества, которые не позволяют обращать слово во вред другим» [1, с. 4].