

Г. С. Вяликова
А. В. Леонова
Ю. А. Плужникова

Немецкая экспериментальная педагогика в контексте развития современной педагогической мысли

В статье показаны результаты изучения и анализа концептуальных идей и опыта представителей экспериментальной педагогики Германии конца XIX — начала XX века с точки зрения развития педагогической теории и практики. Наследие немецких эксперименталистов представляет интерес для современных исследователей, так как многие поднятые проблемы не утратили своей актуальности и требуют дальнейшего изучения и разработки. Продуктивность рассматриваемого направления трактуется в контексте его прогностического потенциала в развитии педагогики. Среди концептуальных идей, общих или созвучных современному образованию, — непрерывное образование, осуществляемое в течение всей человеческой жизни; комплексный подход к изучению педагогической действительности, интеграция в образовательной практике; постоянный поиск новых, более эффективных форм и способов организации педагогического процесса с учетом изменения образовательной среды, установка на постоянное педагогическое самообразование и повышение профессиональной квалификации учителей.

Ключевые слова: экспериментальная педагогика, В. А. Лай, Э. Мейман, эксперимент, педагогическое исследование.

Становлению педагогики как самостоятельной научной дисциплины во многом способствовало появление экспериментальной педагогики, яркого феномена не только на своей родине в Германии, но и в мировом масштабе. Немецкая экспериментальная педагогика конца XIX — начала XX века существенным образом изменила представление о педагогике и педагогических исследованиях, распространилась по странам и континентам и стала поистине международным явлением. С нашей точки зрения, данный феномен требует изучения и подробного анализа, поскольку содержит ценные идеи, актуальные для современной педагогической теории и практики.

Как известно, экспериментальное направление в педагогике Германии конца XIX — начала XX века сформировалось как общественное научное течение, объединенное одной целью, общностью мировоззрения и ведущим методом исследования. Экспериментальная педагогика рассматривается в истории педагогики как часть более широкого реформаторского педагогического движения в Германии, возникновение которого было обусловлено новыми социально-экономическими условиями, достижениями научно-технического прогресса, разработкой новых исследовательских методов, а также кризисом традиционной педагогики, в частности гербартианства. Отличительными чертами движения за реформы были негативное отношение к старой теории и практике обучения и воспитания, интерес к личности ребенка, его психике и механизмам ее развития, использование новых подходов к педагогической проблематике [6, с. 14]. При этом сами эксперименталисты надеялись, что смогут объединить разрозненные реформаторские направления через создание «объективной основы» педагогики.

Следует отметить, что немецкая экспериментальная педагогика, позиционировавшаяся как эмпирическая наука об обучении и воспитании, была нацелена на экспериментальное исследование закономерностей учебно-воспитательного процесса [1, с. 33]. На этой основе задумывалось построение точных прогнозов, а также действенных технологий для улучшения школьной практики, которые бы соответствовали критериям объек-

© Вяликова Г. С., Леонова А. В., Плужникова Ю. А., 2018

тивности, валидности и надежности. Важными задачами нового направления являлось всестороннее исследование ребенка и обоснование педагогической теории экспериментальным путем.

Свое название экспериментальная педагогика получила, по всей видимости, от ведущего метода исследования, которым признавался эксперимент, воплотивший естественнонаучные требования точности и объективности, при этом перспектива педагогического мышления сменилась с позиции учителя на позицию нейтрального наблюдателя. Заметим, что из-за стремления к точности, квантификации немецкий стиль педагогических исследований до сих пор характеризуется в англоговорящих странах как «психолого-статистический», на что указывает, например, Дж. Нисбет [15]. В рассматриваемый исторический период важными характеристиками эмпирических исследований в педагогической области стали экспериментальная проверка гипотез, применение систематического целенаправленного наблюдения и статистическая оценка результатов исследования.

Лабораторные опыты эксперименталистов были связаны с разложением комплексных процессов на составляющие, целенаправленным созданием исследуемых событий и процессов при насколько возможно контролируемых условиях. Для обеспечения точности исследований применялись специально отобранные либо созданные приборы, экспериментальные установки, что было новаторством для своего времени.

Как известно, немецкая экспериментальная педагогика не была внутренне единым направлением. Самыми значительными фигурами, сформировавшими экспериментальную педагогику как новое направление в реформаторском движении Германии конца XIX — начала XX века, были Вильгельм Август Лай (1862—1926) и Эрнст Мейман (1862—1915). Примечательно, что здесь столкнулись не только два трудных человеческих характера, но и две различные теоретические концепции экспериментальной педагогики [1, с. 57].

Разница во взглядах коренилась, по всей видимости, в различном пути в науку: В. А. Лай был по большей части самоучка в научных исследованиях (только год университетского образования, защита диссертации после 40 лет). На родине при жизни его высоко ценили учителя-практики, за рубежом Лай получил больше признания в основном как автор «школы действия», или иллюстративной школы, и так называемого «органического учебного плана».

В свою очередь, Э. Мейман был принят академическими кругами, чему способствовали его разностороннее образование в университетах Тюбингена, Берлина, Галле, Бонна; ассистентская практика у В. Вундта, основателя экспериментальной психологии; профессуры в Цюрихе, Кенигсберге, Мюнстере, Галле и Лейпциге. Его работа в Гамбурге проходила в довольно благоприятных условиях: восприимчивые и платежеспособные горожане, ориентированное на реформу учительство, хорошо оборудованный научный институт, подходящие финансовые средства. При жизни Э. Меймана знали, уважали и высоко ценили и в Германии, и за рубежом как ученого, педагога, психолога и как исследователя.

Это и было причиной сложности их личных отношений: В. А. Лай не мог смириться с тем, что как учитель семинарии не нашел должного признания в научном мире, в то время как Э. Мейман в качестве ученого и исследователя снискал большое уважение не только в своей стране, но и за ее пределами.

На сравнительно короткий период Лая и Меймана объединило совместное издание журнала «Экспериментальная педагогика», созданного в 1905 г. Однако уже в 1906—1907 гг. В. А. Лай сложил с себя полномочия редактора журнала, хотя продолжал публи-

ковать там свои статьи. Будучи единомышленниками и сподвижниками в своей основной идее, каждый из них отстаивал собственный взгляд на экспериментально-педагогическое исследование. При наличии общих характеристик, позволяющих объединить их в одно направление (экспериментальная педагогика), между данными позициями имелись определенные различия. На этом основании немецкий исследователь К. Хопф [8], чье мнение мы разделяем, предлагает дифференцировать две самостоятельные концепции: экспериментальная педагогика как фундаментальное эмпирическое исследование в лаборатории (Э. Мейман) и экспериментальная педагогика как прагматическое исследование в школьном классе (В. А. Лай).

Как показывает анализ научно-педагогических взглядов Э. Меймана, он видел задачу экспериментальной педагогики в эмпирическом исследовании условий и закономерностей педагогической деятельности, особенностей детского развития и процесса учения для последующего использования этих результатов в построении систематической, теоретической педагогики. В свою очередь, В. А. Лай отстаивал проведение экспериментальных исследований по вопросам школьной дидактики для улучшения практики обучения и воспитания, апробации новых методов в школьной практике. Кроме того, педагогический эксперимент рассматривался им не только как исследовательский, но и как обучающий метод в подготовке учителей народной школы.

Следует отметить, что «экспериментальная педагогика» в терминологии В. А. Лая имеет два значения. Данный термин подразумевает как исследовательское направление, так и его проект «всеобщей педагогики». Ее важнейшей составляющей является «экспериментальная дидактика», т.е. проведение дидактических опытов в классном обучении, которое оценивается количественно. Для Э. Меймана же «экспериментальная педагогика» является педагогическим фундаментальным исследованием на эмпирическом материале.

Интересно, что как Мейман, так и Лай считали название «экспериментальная педагогика» неким промежуточным решением. При этом Мейман предпочитал более развернутое обозначение, например «педагогика как эмпирическое исследование», в то время как Лай полагал, что впоследствии можно будет обойтись без добавления слова «экспериментальная», если со временем значение экспериментального исследовательского метода станет общепризнанным и само собой разумеющимся.

Теоретические концепции Лая и Меймана, помимо общей ориентации на экспериментальную психологию В. Вундта, объединяли две основные гипотезы. Это действие причинных закономерностей в учебно-воспитательном процессе и наличие естественных априорных педагогических процессов, которые предшествуют теории. Иначе говоря, с точки зрения основоположников рассматриваемого направления, педагогический процесс должен исследоваться как естественный, «природный» процесс, построенный на основании его неизменных закономерностей. По аналогии с естественными науками обнаруженные в ходе экспериментального исследования закономерности следовало обратить на пользу педагогам-практикам. При этом педагогическому процессу приписывалась имманентная рациональность.

Кроме того, общим для взглядов Лая и Меймана было стремление дать обоснование педагогике как самостоятельной науке: «Педагоги должны, наконец, печь свой собственный хлеб» и таким образом помешать тому, что «они в большей или меньшей степени теряют свою изначальную территорию и снова попадают в зависимость от специалистов-непедагогов, которая недостойна и вредна и которая может поставить под сомнение здоровое развитие ценности педагогики» [10, с. 46]. В приведенной цитате можно усмотреть ссылку на высказывание немецкого философа и психолога Гуго Мюнстерберга о

том, что педагогика должна «печь свой собственный хлеб, а не жить с крошек, которые падают ей со стола психологии» [14, с. 195].

Поясним, что немецкие эксперименталисты стремились освободить педагогику своего времени от спекулятивности и поднять ее до уровня точной науки в естественнонаучном смысле, провозглашая «культ факта». Как писал в своей статье «Экспериментальная педагогика» в 1896 г. Людвиг Штейн, «если до сих пор педагогические теории выросли либо из методически недостаточного школьного опыта, либо из априорных конструкций неопределенной обобщенности, из которых затем дедуктивно выводились педагогические правила, то теперь будущая экспериментальная педагогика должна индуктивно выстраиваться на основе полученных статистически или экспериментально исследованных фактов. Только тогда на место действующих сегодня педагогических норм и правил... смогут вступить объективно действующие биолого-педагогические факты и в дальнейшем законы» [16, с. 241].

Основное теоретическое различие между концепциями Лая и Меймана состояло в том, что Мейман рассматривал экспериментальную педагогику как базис, на котором должна строиться систематическая педагогика. Лай, напротив, отстаивал единство исследования фактов и построения системы, которые должны быть так же мало разделены, «как корни и крона дерева» [10, с. 16]. Представлению Меймана об экспериментальной педагогике как собрании результатов эмпирических исследований, по мнению Лая, не хватало систематических взаимосвязей: «Куча камней из фактов — это еще не здание, не педагогика и не экспериментальная педагогика» [там же]. Другими словами, Лай предостерегал от ошибочного предположения о том, что получение знаний прирастет само по себе с увеличивающимся количеством отдельных исследований.

Тем не менее нельзя не признать, что предметные области многочисленных экспериментально-педагогических исследований были чрезвычайно разнообразны. Среди них, например, высшие психические функции и их развитие в детском возрасте, одаренность, эмоциональная сфера личности, гигиена умственного труда, мыслительные процессы у детей разного возраста, вопросы дидактики начальной школы, а также методические вопросы из самых разных школьных предметов.

Рассматривая роль и значение немецкой экспериментальной педагогики конца XIX — начала XX века в развитии педагогической теории и практики, следует указать, что за первые годы своего становления в Германии данное направление пережило значительный подъем. До Первой мировой войны экспериментальная педагогика была широко распространена в немецких университетах и учительских семинариях и породила множество отдельных эмпирических исследований [8]. Рамки статьи не позволяют подробно остановиться на работе всех многочисленных представителей данного направления, в числе которых, помимо упомянутых выше Лая и Меймана, были В. Амент, Г. Ашаффенбург, М. Бран, А. Буземанн, Г. Гаудиг, К. Гетце, К. Грос, Г. Дойхлер, Х. Кордсен, И. Кречмар, О. Кюльпе, М. Лобзин, П. Петерсен, А. Фишер, Г. Фолькельт, Т. Циен, О. Шейбнер, В. Штерн, Р. Шульце, Г. Эббингауз и многие другие.

Исследования, осуществленные немецкими эксперименталистами в области процессов понимания, восприятия, памяти, особенностей внимания, одаренности, умственного развития детей, позволили накопить ценную фактологическую базу, поставив новые теоретические, практические и прогностические проблемы обучения и воспитания. Из этих исследований берут свое начало такие направления сегодняшней педагогической науки, как дефектология, теория сенсорного восприятия, спортивная педагогика, теории музыкального и художественного воспитания, педагогическая социология, педагогическая антропология и пр. При этом в исследованиях немецких эксперименталистов речь шла не

только о более эффективных методах обучения, но и о глобальных преобразованиях на уровне организации учебно-воспитательного процесса и всей школьной системы, чтобы избежать «пагубного влияния на душу и тело» школьников.

Расцвет экспериментально-педагогического направления в Германии пришелся на 1905—1914 гг. В это время создавались институты и объединения по содействию новым исследованиям, в периодике эксперименталисты обменивались достигнутыми результатами и распространяли передовой опыт. Ведущими учреждениями по проведению экспериментальных педагогических исследований в Германии были опытные лаборатории, часто финансируемые учительскими союзами и присоединенные либо к учреждениям по подготовке учителей, либо к психологическим институтам соответствующих университетов, которые также руководили учительскими семинариями. Среди таких организаций следует назвать: «Институт экспериментальной педагогики и психологии» Лейпцигского учительского союза (И. Кречмар, М. Бран, Р. Шульце и др.), «Немецкий учительский союз» в Киле, «Психолого-педагогический институт» в Мюнхене (А. Фишер), «Институт педологии» в Бремене и в Бреслау, педагогический институт в университете Тюбингена (Г. Дойхлер), «Институт экспериментальной психологии и педагогики» в Гамбурге (Э. Мейман), «Центральный институт воспитания и обучения» в Берлине, «Отделение экспериментальной психологии и педагогики» в Хемнице, «Отделение практической и экспериментальной педагогики» в Билефельде и в Киле, «Рабочая группа по экспериментальной педагогике» и др.

Постановка целей и организация названных выше учреждений были в основе своей похожими. Различались только определенные акценты внутри направлений: некоторые были ориентированы на экспериментальную педагогику, как в Лейпциге, другая часть больше интересовалась прагматическими вопросами школьного образования; ряд учреждений уделял основное внимание экспериментальной работе, другие — теоретическому обучению слушателей посредством докладов и лекций.

Институты выполняли двойную функцию — были одновременно и исследовательскими, и образовательными организациями. В то время как университетские институты стремились в первую очередь проводить исследования, институты при учительских союзах были нацелены на образование учителей и повышение их квалификации. В целом они стремились осуществлять межрегиональную и международную координацию научных усилий в области исследований детей и юношества, направлять общественную работу и объединять общественные силы, участвующие в школьной реформе. Среди нововведений, разработанных эксперименталистами, назовем, например, идею об учреждении «педагогической справочной», говоря современным языком, своего рода поисковой системы в области педагогики. В ней, согласно Э. Мейману, каждый человек, интересующийся вопросами воспитания, мог бы получить справку о состоянии современных исследований по главным вопросам воспитания и изучения юношества, о практических результатах исследований, об их значении для школьной жизни, о вопросах школьной организации и социальной педагогики, даже об отдельных трудностях индивидуального обращения с воспитанником.

Важно отметить, что в конце XIX — начале XX века эмпирические исследования детей и подростков стали международным феноменом. Они осуществлялись наряду с Германией во многих европейских странах, а также в Японии, России, Южной Америке и в США. Зарубежные разработки с интересом воспринимались представителями экспериментальной педагогики в Германии, а работы немецких исследователей, в свою очередь, также переводились на другие языки. Однако Первая мировая война отодвинула исследо-

вательские планы и намерения, по понятным причинам оборвала международные связи немецкой науки.

В послевоенные годы интерес к экспериментальной педагогике в Германии и в целом в Западной Европе пошел на спад, уступив первенство нормативно-философской и гуманистической педагогике. Как указывает Х.-Э. Тенорт, в университетах Веймарской республики «эмпирической науке о воспитании... отводилась разве что роль аутсайдера» [17, с. 228]. Одновременно начали проявляться недостатки и ограничения эмпирических исследований, ориентированных исключительно на количественные показатели. Экспериментальный подход был справедливо признан одним из многочисленных методологических подходов, способным охватить только часть «воспитательной действительности» [7, с. 342].

После 1933 г., когда к власти в стране пришли национал-социалисты, психолого-педагогические исследования в Германии разрешались только при условии их соответствия определенным идеологическим ожиданиям: особенно выделялись типологические и расовые позиции. Многие исследователи эмигрировали, частично из-за еврейского происхождения, как В. Штерн, другие примкнули к национал-социализму, как Г. Дойхлер. В годы фашизма последний активно занимался вопросами расовой и национальной психологии и воспитания. Возможно, в этом была одна из причин негативного отношения к экспериментальной педагогике в самой Германии после Второй мировой войны, поскольку имя Густава Дойхлера неразрывно связывалось с этим направлением [1, с. 137—138].

Тем не менее продуктивность идей немецкой экспериментальной педагогики следует признать достаточно высокой. Эксперименталисты смогли ввести педагогическую проблематику в университетский контекст, обеспечив проведение многочисленных исследований, обучающих курсов и мероприятий. Важным представляется и то, что впервые проблемами обучения и воспитания стали заниматься не отдельные личности, а широкий круг исследователей.

На наш взгляд, сводить значение немецкой экспериментальной педагогики к проведению эмпирических исследований только в области педагогической психологии было бы недооценкой. Ретроспективный анализ концептуальных идей рассматриваемого направления позволяет утверждать, что экспериментальная педагогика сыграла заметную роль в дальнейшем развитии педагогической науки в Германии (в первую очередь, разумеется, эмпирической педагогики).

Несмотря на то что эксперимент и точные исследования после 1945 г. надолго исчезли из немецкой педагогической науки [8, с. 312], представителям экспериментальной педагогики все же удалось показать, что эмпирия может стать плодотворным подходом для педагогических исследований. Результатами своей деятельности они «проторили дорогу» для немецкой педологии, феноменологического и дескриптивного подходов (Веймарская республика), а также для «реалистического поворота» в современной педагогике Германии. Новые данные, которые были получены с помощью экспериментального метода, составили основу для самостоятельных направлений развития педагогики, о чем было упомянуто ранее.

Наряду с вышесказанным важно подчеркнуть, что экспериментально-педагогическое направление не было узколокальным феноменом в развитии педагогической мысли. Трудно согласиться с мнением о том, что немецкой экспериментальной педагогике так и не удалось преодолеть рамки своей «ниши» в реформаторском движении одного государства. Напротив, сходные реформаторские течения в исследуемый период развивались во многих странах мира, в том числе и под влиянием представителей Германии. Помимо участия в международных обществах, психологических и педагогических объединениях

немецкие эксперименталисты выступали на страницах зарубежных печатных изданий, что способствовало обмену опытом и идеями в глобальном масштабе, а также их распространению.

Многие проблемы и вопросы, поднятые немецкой экспериментальной педагогикой конца XIX — начала XX века, по-прежнему остаются без удовлетворительных ответов. Так, задача придать педагогической деятельности рациональную основу решена лишь частично, так же как и задача дать возможность учителям всех типов школ получить методическую подготовку, чтобы адекватно обращаться с результатами научных исследований и сделать педагогов более самостоятельными в отношении методических указаний и правил (что соответствовало бы современному профессиональному стандарту педагога). Интеграция эмпирических, философских и прагматических аспектов в единую систему педагогики, к которой стремился Э. Мейман [12], на сегодняшний день остается актуальной задачей.

Как было указано ранее, одной из причин длительного исчезновения экспериментальной педагогики из немецкой педагогической историографии была причастность некоторых ее представителей к национал-социализму. Извращение экспериментальных исследовательских подходов и применение механизмов манипуляции к их результатам, чего не могли предусмотреть Мейман и Лай, показывают, что важно не только заниматься исследованиями, но и оценивать их результаты с этической точки зрения. Данный аспект немецкие педагоги-эксперименталисты, придерживавшиеся парадигмы «свободной от ценностей науки», практически полностью игнорировали, однако, как показала история, осознанные причинно-следственные связи и структуры в педагогической области могут использоваться в том числе для идеологических манипуляций.

Еще раз подчеркнем, что исторические уроки следует извлечь не только из достижений, но и из ошибок и неудач. Так, опыт экспериментальной педагогики Германии на рубеже XIX и XX веков показал, что недостаточно просто перенять исследовательские методы других дисциплин, но что для научно-педагогической области требуются адекватные ее предмету методы исследования [1, с. 142]. Экспериментальная педагогика четко обозначила границы количественной эмпирии в науке об обучении и воспитании, а также подтвердила необходимость основательной методологической рефлексии. Количественные методы могут охватывать лишь небольшую часть образовательной теории и практики, следовательно, одной эмпирии недостаточно, необходима постановка этических и философских вопросов образования.

Заслугой немецкой экспериментальной педагогики, тем не менее, остается то, что в рамках данного направления впервые была предпринята попытка обосновать и утвердить педагогику как самостоятельную научную дисциплину. Несмотря на утрату ведущего статуса, экспериментальное направление остается важным поставщиком ценных первичных данных, используемых другими направлениями педагогической науки, а также богатым источником педагогических идей для анализа и сопоставления с современными задачами и проблемами образования, экстраполяции на систему воспитания и обучения сегодняшнего дня.

Анализируя основные черты и ведущие тенденции, определяющие современную педагогическую парадигму, можно обнаружить ряд характеристик, общих либо созвучных концептуальным идеям представителей немецкой экспериментальной педагогики. Среди них следует назвать, например, всеобщее равенство образовательных прав, непрерывность и преемственность между всеми ступенями образования, идею образования в течение всей человеческой жизни. Экспериментальная педагогика, отстаивая идею развития человека, основывалась на признании внутренних начал и движущих сил этого процесса.

Следовательно, можно говорить о праве личности на самоопределение, саморазвитие и самореализацию, что созвучно современной педагогической мысли.

Принимая во внимание то, как глубоко и детально представители экспериментальной педагогики Германии исследовали природу ребенка и подростка, можно предположить, что они двигались по пути гуманизации педагогической науки и школьной практики. В современном понимании гуманизация предполагает утверждение воспитанника в роли активного и сознательного участника учебно-воспитательного процесса, который развивается сообразно своим возможностям, способностям и склонностям. Сегодня речь идет о приоритете «субъекта учения, субъектов всех учебных взаимодействий перед тем, что осваивается в учении»; приоритете «личности, ее ценностных ориентаций, смыслов, мотивов при организации всех этапов и форм обучения» [4, с. 215]. В этом контексте важной представляется идея немецких эксперименталистов о том, что собственная активность школьника играет ключевую роль в успешном обучении.

Продолжая анализировать педагогическую продуктивность немецких эксперименталистов, следует упомянуть о проблеме формирования личности в образовательном процессе. Как отмечают многие современные исследователи, в их числе А. В. Малахова и Т. В. Ежова, сегодняшняя социально-педагогическая парадигма ориентирует на воспитание «творческой личности, способной к самоактуализации, самоопределению и саморазвитию» [4, с. 215]. Поразительно созвучны данные установки мыслям Э. Меймана, чья педагогика была нацелена на воспитание независимой, автономной личности, что чрезвычайно актуально и в наши дни: «Давайте воспитывать самостоятельную, уверенную в себе личность, обладающую всеми ценностями и способностями самостоятельно организовывать свою жизнь» [13, с. 9].

Экстраполируя идеи В. А. Лая о нравственных ценностях, идеалах и нормах здоровья, бережливости, правдивости, красоты и морали, выделенных педагогом в области гигиены, народного хозяйства, науки, искусства и нравственности [9, с. 67], на современность, отметим, что культурно-философские основы его педагогики можно назвать предвестниками одного из современных направлений — «педагогика для устойчивого развития». Как известно, целевая ориентация названного направления предполагает достижение такого этапа в развитии цивилизации, когда критерием индивидуального и национального богатства станут духовные ценности и знания человека, живущего в гармонии с окружающей средой.

Не теряет своей актуальности мысль Э. Меймана об отражении социального заказа в школьной педагогике: цели воспитания задаются обществом, для которого человек воспитывается. Следовательно, чрезвычайно важно адекватно определить эти цели, направляя развитие ребенка в нужное русло, принимая во внимание природу его личности. При этом воспитание, по Мейману, — это «святая обязанность, социальная, общая обязанность... в которой каждый... должен принимать участие» [12, с. 194]. Эти взгляды созвучны ряду положений Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», в частности, определению образования как единого целенаправленного процесса, осуществляемого в интересах человека, семьи, общества и государства [5, с. 3].

Анализируя продуктивность и педагогический потенциал идей немецких эксперименталистов конца XIX — начала XX века, нельзя не упомянуть об обширном наследии, которое, несомненно, обогатило отдельные педагогические дисциплины и разделы педагогической науки. Так, в области специальной педагогики представители анализируемого направления провели множество отдельных исследований по ее частным вопросам. Антропологическая концепция представителей экспериментальной педагогики

Германии легла в основу развития современной педагогической антропологии, широкой междисциплинарной отрасли знания, которая интегрирует данные отдельных научных дисциплин в единую систему.

Наряду с вышесказанным наиболее существенный вклад представители немецкой экспериментальной педагогики изучаемого периода внесли в возрастную педагогику. Продуктивными представляются идеи, касающиеся исследования ступеней детского развития при учете их условий и закономерностей; диагностики и поддержки в развитии врожденных способностей ребенка. Кроме того, инновационными для своего времени можно назвать мысли об образовании взрослых, о гендерных различиях в развитии детей и подростков. Разработки немецких эксперименталистов по единой школьной системе, объединяющей ряд ступеней в соответствии с возрастными особенностями учащихся, предвосхитили современную ступенчатую организацию немецкого школьного образования.

Результаты эмпирических исследований, проведенных представителями немецкой экспериментальной педагогики, внесли вклад в разработку ряда основных принципов и закономерностей учебно-воспитательного процесса, установившихся в сегодняшней педагогике. Это, например, выдвинутый еще Я. А. Коменским принцип природосообразности в обучении и воспитании, интерпретированный эксперименталистами как учет психологических и возрастных особенностей; зависимость результатов обучения и воспитания от психолого-биологических факторов, учет гендерных особенностей, учет индивидуальных особенностей детей. Здесь можно назвать и принцип дифференциации в обучении, которая должна осуществляться не только по личным способностям и познавательным интересам учащихся, но и за счет профильного обучения. Кроме того, эксперименты и исследования немецких ученых и педагогов-практиков имели непосредственное отношение к обоснованию педагогических принципов культуросообразности воспитания, активности и сознательности, саморазвития личности, связи теории и практики, воспитывающего обучения.

Экспериментальные исследования немецких ученых и педагогов анализируемого периода закладывали основу для появления таких современных образовательных технологий, как технологии адаптивного, дифференцированного, активного обучения, для осуществления междисциплинарных связей в учебно-воспитательном процессе. Их труды предвосхитили появление теории педагогического моделирования, а также построение индивидуальных образовательных траекторий с возможностью самостоятельного составления учебного плана и выбора предметов в соответствии с профилем и одаренностью, что подтверждает высокий прогностический потенциал экспериментальной педагогики Германии.

Важно уделить внимание концептуальным идеям немецких эксперименталистов конца XIX — начала XX века, связанным с учителем: его роли в педагогическом процессе, требованиям к нему, проблемам подготовки и переподготовки учителей, обмена важной информацией, новыми идеями, передовым педагогическим опытом. Вопросы повышения квалификации учителей, их педагогического мастерства, исследовательской компетенции, на которых фокусировалась практическая деятельность педагогов-эксперименталистов, не утрачивают актуальности и сегодня.

Современный личностно ориентированный методологический подход актуализирует мысль В. А. Лая о педагогическом руководстве: «Воспитатель не может формировать, как артист формирует звук. Он должен способствовать естественным проявлениям и руководить ими, давать возможность для самообразования» [10, с. 50]. А для успешной реализации своей руководящей функции учителя, по мнению представителей немецкой

экспериментальной педагогики, должны удовлетворять требованиям, многие из которых созвучны сегодняшнему дню: «педагогическая одаренность», максимальное приближение к «идеалу ценностно ориентированной личности», внимание к способностям и интересам каждого ребенка. Особенно интересным представляется образ преподавателя педагогики: он «должен быть воспитателем воспитателей; качествами воспитателя он должен обладать в повышенной мере. <...> ...Он должен основательно знать педагогику как науку и искусство и полностью владеть вспомогательными науками и педагогическими методами исследования. Для этого необходимо, чтобы он имел богатый педагогический опыт и не был чужд практике» [11, с. 216].

Продуктивной представляется идея немецких эксперименталистов, связанная с подготовкой учителя-исследователя, который, говоря современным языком, обладал бы развитой методологической культурой, стремился к улучшению школьной практики. Решение поставленной задачи при подготовке будущих и повышении квалификации действующих учителей сегодня, на наш взгляд, предполагает их «погружение» в научно-исследовательскую деятельность, педагогический поиск, имеющий четкую практическую направленность на оптимизацию учебно-воспитательного процесса.

Взаимодействие науки и практики всегда положительно влияет на развитие образования, как во времена расцвета экспериментальной педагогики, так и сегодня. Опыт немецких «учительских союзов» и «учительских кружков» начала XX века по взаимодействию с университетами, предоставлению экспериментальных площадок для проведения опытов в классах находит продолжение в современной системе вузовского педагогического образования. Так, А. Н. Ксенофонтова пишет о новой функции университетов в подготовке «педагогов как субъектов инновационной деятельности в школе», анализирует накопленный опыт научного взаимодействия педагогического университета со школами при подготовке магистрантов [3, с. 21]. При этом школа рассматривается автором как «стажировочная площадка», решающая задачу «интенсификации профессионального развития магистранта», развивающая «мотивацию к инновационной деятельности» [3, с. 22].

Безусловно, большой значимостью обладают наработки немецких эксперименталистов в сфере обмена передовым педагогическим опытом: издание специализированных журналов, альманахов, проведение съездов педагогических работников и общественности, организация работы по осуществлению совместных международных проектов, систематизация достигнутых результатов. Плодотворна и идея основания профессиональных сообществ педагогов на постоянной основе — по всей видимости, это можно сравнить с работой современных методических советов, научно-методических объединений учителей школ и преподавателей вузов, проблемных семинаров и практикумов.

Идея объединения профессионально-педагогической общественности, активно реализуемая эксперименталистами в Германии конца XIX — начала XX века, получила развитие в современной действительности. Сегодня педагоги могут дискутировать по профессиональным проблемам, участвовать в формировании образовательной политики государства через обсуждение нового законодательства, нормативно-правовых актов и пр.; через выражение экспертного мнения по тем или иным вопросам, участие в работе общественных советов и групп и т.п. Как в прошлом, так и сейчас сложно переоценить влияние лидеров профессионально-педагогического сообщества на широкие массы учительства. Разумеется, количество «каналов», способов трансляции такого воздействия за прошедший век многократно увеличилось. К традиционным выступлениям в педагогической прессе и СМИ, на научно-практических конференциях, семинарах добавились новые возможности, в том числе с привлечением новых информационно-коммуникаци-

онных технологий: блоги, дискуссионные платформы в Интернете, профессиональные группы в социальных сетях и т.д.

Тем не менее, несмотря на новые возможности, пока нельзя считать полностью решенной проблему педагогического самообразования как формы повышения профессиональной квалификации учительства, к чему стремились представители немецкой экспериментальной педагогики более ста лет назад. Реалии образовательной практики сегодня, к сожалению, таковы, что ее стрессогенный характер, растущие организационно-бюрократические требования, психологические риски, эмоциональные затраты, повышенная загруженность провоцируют многих представителей педагогической профессии идти по пути наименьшего сопротивления. Далеко не все учителя занимаются педагогическим поиском, творчеством, саморазвитием, особенно в ситуации, когда альтернатива не показана, нет опоры среди ближайшего профессионального окружения, не осознана необходимость индивидуального маршрута профессионально-личностного самосовершенствования.

Следующим аспектом, в контекст которого вписывается феномен немецкой экспериментальной педагогики, можно назвать глобализацию как одну из тенденций, определяющих развитие современных педагогических систем различных уровней. Это предполагает постепенное выстраивание всемирного образовательного пространства, обеспечивающего единые стандарты образования, общую систему квалификаций, академическую и социальную мобильность, равные условия доступа к образовательным ресурсам и пр. В такой ситуации, как показала практика, нередко возникает конфликт интересов, связанный с возможной утратой национальной специфики, культуры, ценностей, присущих тому или иному народу.

В данном контексте интересно мнение В. А. Лая о «мировой педагогике» как высшей ступени педагогики, понимаемой им как «часть воспитания, которая занимается его параметрами, общими для всех народов», то есть универсалиями [11, с. 207]. Иначе говоря, из наличия общих для всех людей биолого-антропологических качеств Лай выводил возможность развития общей педагогики с универсальными воспитательными компонентами. При этом педагог выступал за сохранение национальных и культурных ценностей, чтобы внести их в мировое человеческое сообщество. По его мнению, это может стать ключом к более высокому развитию человечества: «Государство должно стать воспитывающим государством, а народный союз — воспитывающим союзом. Целью всего воспитания является идеальная личность в идеальной жизненной общине, а путь к ней таков: через народность к человечности» [11, с. 208].

Приведем для сравнения ряд программных документов, принятых в нашей стране. Так, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» нацеливает российскую систему образования на интеграцию с системами образования других государств при обеспечении равноправной и взаимовыгодной основы данного процесса [5, с. 7]. Далее обратимся к Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации: «...адаптация современной молодежи к глобальному сообществу должна происходить без утраты национальных и этнических корней и уникальности как отдельной культуры, так и отдельной личности» [2]. При сопоставлении становится очевидна параллель между идеей, отраженной в Концепции, и предложенными В. А. Лаем ступенями «жизненного сообщества» воспитанника: семейное сообщество — местное сообщество — сообщество малой родины — сообщество отечества — мировое сообщество [8, с. 112]. Представляется, что речь идет о путях и способах постепенной интеграции личности в общественные страты разных уровней — от локального до глобального.

Подводя итоги, подчеркнем, что В. А. Лай, Э. Мейман и другие эксперименталисты разработали основы теории экспериментальной педагогики как результат взаимодействия трех компонентов — субъекта, средства и объекта познания, определили специфику экспериментально-педагогического метода. Представители исследуемого направления немецкой педагогики акцентировали внимание на специальных познавательных средствах и инструментарии, при помощи которых стало возможно преобразовать педагогическую реальность, изучить особенности сложных внутренних процессов и влияние на становление человека различных факторов (организованных или стихийных). Претерпев некоторые изменения, в дальнейшем эксперимент как метод научного познания, нацеленный на исследование явлений действительности в контролируемых и управляемых условиях, нашел широкое применение в профессиональной подготовке педагогических кадров: с одной стороны, как метод научного исследования, с другой стороны, как метод организации познавательной деятельности учащихся.

Таким образом, ретроспективный анализ концептуальных идей экспериментальной педагогики Германии конца XIX — начала XX века позволяет с полным правом говорить о продуктивности данного направления. Это подтверждается широким спектром поставленных проблем, богатым арсеналом идей, общих или созвучных современному образованию, их значительному прогностическому потенциалу в развитии педагогической теории и практики. Среди них идея непрерывности образования, осуществляемого в течение всей человеческой жизни; комплексный подход к изучению педагогической действительности, интеграция в образовательной практике; постоянный поиск новых, более эффективных форм и способов организации педагогического процесса с учетом изменения образовательной среды, установка на постоянное педагогическое самообразование и повышение профессиональной квалификации учителей.

Список использованной литературы

1. Вяликова Г. С., Плужникова Ю. А. Экспериментальная педагогика Германии конца XIX — начала XX в. М. : Перо ; Коломна ; Красково : ГСИ, 2017. 177 с.
2. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации. Проект [Электронный ресурс]. URL: <http://mon95.ru/deyatelnost/podmenu-25/84-2013-12-29-17-55-32-2/2318-489>.
3. Ксенофонтова А. Н. Организация инновационной деятельности магистрантов в школах — стажировочных площадках // Высшее образование сегодня. 2018. № 1. С. 20—23.
4. Малахова А. В., Ежова Т. В. Гуманизм — доминантный принцип личностно ориентированного образования // Молодежная наука в XXI веке: традиции, инновации, векторы развития : материалы междунар. науч.-исслед. конф. молодых ученых, аспирантов, студентов и старшеклассников : в 3 ч. Уфа, 2017. Ч. 2. С. 214—216.
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/2974/>
6. Челпаченко Т. В., Дегтярева Т. В. Обоснование научных дефиниций образования в историко-педагогических исследованиях // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2017. Т. 9, № 3 (37). С. 10—22.
7. Depaere M. Zum Wohl des Kindes? Pädagogie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA 1890—1940. Weinheim, 1993. 472 S.
8. Hopf C. Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb., 2004. 344 S.
9. Lay W. A. Die Tatschule als natur- und kulturgemäße Schulreform. Zugleich Anklage und Mahnruf. 2., verb. Aufl. Osterwick-Harz, 1921. 227 S.
10. Lay W. A. Experimentelle Didaktik. Ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Wille und Tat. 3., verm. Aufl. Leipzig : Quelle und Meyer, 1910. 661 S.
11. Lay W. A. Volkserziehung. Eine Erneuerung der Erziehungswissenschaft in Umrissen. Berlin ; Dresden ; Leipzig, 1921. 223 S.

12. Meumann E. Die gegenwärtige Lage der Pädagogik // Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik. 1911. Jg. 12. S. 193—206.
13. Meumann E. Zur Frage der Erziehungsziele // Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik. 1914. Jg. 15. S. 1—9.
14. Münsterberg H. Grundzüge der Psychologie. Bd. 1: Allgemeiner Teil: Die Prinzipien der Psychologie. Leipzig, 1900. 565 S.
15. Nisbet J. How it all began: Educational research 1880—1930 // Scottish Educational Review. 1999. Vol. 31, N. 1. P. 3—9.
16. Stein L. Experimentelle Pädagogik // Deutscher Rundschau. 1896. Jg. 12. S. 240—250.
17. Tenorth H.-E. Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 3., völlig überarb. u. erw. Aufl. Weinheim / München, 2000. 387 S.

Поступила в редакцию 12.03.2018

Вяликова Галина Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор
Государственный социально-гуманитарный университет
Российская Федерация, 140411, г. Коломна, ул. Зеленая, 30
E-mail: vgalina1946@yandex.ru

Леонова Анна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Государственный социально-гуманитарный университет
Российская Федерация, 140411, г. Коломна, ул. Зеленая, 30
E-mail: annleono@yandex.ru

Плужникова Юлия Александровна, кандидат педагогических наук
Коломенский институт (филиал) Московского политехнического университета
Российская Федерация, 140402, г. Коломна, ул. Октябрьской революции, 408
E-mail: JuliaAP72@yandex.ru

UDC 37.013.75

G. S. Vyalikova
A. V. Leonova
Yu. A. Pluzhnikova

German experimental pedagogy in the context of developing the modern pedagogic ideas

The article presents the results of analysis and research of ideas and experience of German experimental pedagogy (end of the 19th — beginning of the 20th century) from the viewpoint of the development of education theory and practice. German experimentalists' heritage is a valuable source for modern researches due to the fact that many of the problems raised by them haven't lost their topical character and demand thorough further study. The effectiveness of the direction under consideration is interpreted in the context of its prognostic potential in the development of pedagogy. The conceptual ideas that are common to or in sync with modern education are the following: the concept of life-long learning carried out throughout human life; a comprehensive approach to the study of pedagogical reality, integration in educational practice; constant search for new, more effective forms and ways of organizing the education process, considering the changing educational environment; setting for constant pedagogical self-education and improving the professional qualifications and competences of teachers.

Key words: experimental pedagogy, W. A. Lay, E. Meumann, experiment, educational research.

Vyalikova Galina Sergeevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
State Social and Humanitarian University
Russian Federation, 140411, Kolomna, ul. Zelenaya, 30
E-mail: vgalina1946@yandex.ru

Leonova Anna Viktorovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
State Social and Humanitarian University
Russian Federation, 140411, Kolomna, ul. Zelenaya, 30
E-mail: annleono@yandex.ru

Pluzhnikova Yulia Aleksandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences
Kolomna Institute (branch) of the Moscow Polytechnic University
Russian Federation, 140402, Kolomna, ul. Oktyabr'skoy revolyutsii, 408
E-mail: JuliaAP72@yandex.ru

References

1. Vyalikova G. S., Pluzhnikova Yu. A. *Ekspierimental'naya pedagogika Germanii kontsa XIX — nachala XX v.* [Experimental pedagogy in Germany of late XIX — early XX century]. Moscow, Pero, Kolomna, Kraskovo, GSI Publ., 2017. 177 p. (In Russian)
2. *Kontseptsiya razvitiya polikul'turnogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii. Proekt* [The concept of the development of multicultural education in the Russian Federation. Project]. Available at: <http://mon95.ru/deyatelnost/podmenu-25/84-2013-12-29-17-55-32-2/2318-489>. (In Russian)
3. Ksenofontova A. N. Organizatsiya innovatsionnoi deyatelnosti magistrantov v shkolakh — stazhirovochnykh ploschadkakh [Organization of innovative activity of undergraduates in schools — internships places]. *Vysshee obrazovanie segodnya*, 2018, no. 1, pp. 20—23. (In Russian)
4. Malakhova A. V., Ezhova T. V. Gumanizm — dominantnyi printsip lichnostno orientirovannogo obrazovaniya [Humanism — the dominant principle of personality-oriented education]. *Molodezhnaya nauka v XXI veke: traditsii, innovatsii, vektory razvitiya: materialy mezhdunar. nauch.-issled. konf. molodykh uchenykh, aspirantov, studentov i starsheklassnikov: v 3 ch.* [Youth Science in the 21st Century: Traditions, Innovations, Vectors of Development: Materials of the Intern. sci.-pract. conf. of young scientists, graduate students, students and high school students: in 3 parts]. Ufa, 2017, part 2, pp. 214—216. (In Russian)
5. *Federal'nyi zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii"* [Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 "On Education in the Russian Federation"]. Available at: <https://минобрнауки.рф/документы/2974/> (In Russian)
6. Chelpachenko T. V., Degtyareva T. V. Obosnovanie nauchnykh definitsii obrazovaniya v istoriko-pedagogicheskikh issledovaniyakh [Substantiating scientific definitions of education in historical and pedagogical studies]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt*, 2017, vol. 9, no. 3 (37), pp. 10—22. (In Russian)
7. Depaepe M. *Zum Wohl des Kindes? Pädagogie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA 1890—1940*. Weinheim, 1993. 472 S.
8. Hopf C. *Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb., 2004. 344 S.
9. Lay W. A. *Die Tatschule als natur- und kulturgemäße Schulreform. Zugleich Anklage und Mahnruf*. 2., verb. Aufl. Osterwick-Harz, 1921. 227 S.
10. Lay W. A. *Experimentelle Didaktik. Ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Wille und Tat*. 3., verm. Aufl. Leipzig, Quelle und Meyer, 1910. 661 S.
11. Lay W. A. *Volkserziehung. Eine Erneuerung der Erziehungswissenschaft in Umrissen*. Berlin, Dresden, Leipzig, 1921. 223 S.
12. Meumann E. Die gegenwärtige Lage der Pädagogik. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*, 1911, Jg. 12, S. 193—206.
13. Meumann E. Zur Frage der Erziehungsziele. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*, 1914, Jg. 15, S. 1—9.
14. Münsterberg H. *Grundzüge der Psychologie. Bd. 1: Allgemeiner Teil: Die Prinzipien der Psychologie*. Leipzig, 1900. 565 S.
15. Nisbet J. How it all began: Educational research 1880—1930. *Scottish Educational Review*, 1999, vol. 31, no. 1, pp. 3—9.
16. Stein L. Experimentelle Pädagogik. *Deutscher Rundschau*, 1896, Jg. 12, S. 240—250.
17. Tenorth H.-E. *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. 3., völlig überarb. u. erw. Aufl. Weinheim / München, 2000. 387 S.