

УДК 37.013.73

ПОНЯТИЕ «ДИДАКТИЧЕСКИЙ ЛАНДШАФТ» В ПОСТМОДЕРНИСТСКОМ ДИСКУРСЕ НЕМЕЦКОЙ ПЕДАГОГИКИ

ЛАТУН Владимир Владимирович,

кандидат географических наук, доцент, заведующий кафедрой социально-экономической географии, Южный федеральный университет

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена анализу современного состояния зарубежной педагогики в период перехода к обществу постмодерна. Показано, что современная педагогическая наука, которая в ФРГ не является самостоятельной отраслью знания, но прикладной философией, использует оригинальные критерии классификации выводных теорий, применяя критерий «поворот». Анализ понятийно-терминологического ряда, используемого современными теоретиками педагогики постмодернизма, показывает, что имеет место тенденция к метафоризации понятий, их применению в дидактических целях. На примере использования концепта «дидактический ландшафт» показано, что внутренняя сопряженность данного понятия с природным комплексом сохраняется в виде закрепленного терминологически в географии понятия ареала, изменяющегося в результате активности субъекта как действующего начала. В статье показано, что концепция дидактического ландшафта получила оригинальную проекцию в концепции субъективной дидактики Э. Кёзеля, концепции профессионального самонаблюдения Х. Зибберта, концепции конструктивистской дидактики К. Райха. Делается вывод о том, что введение новой терминологии в рамках «постмодернистского поворота» отражает полный разрыв с традиционной поучительностью и повествовательностью, поддерживает педагогическими средствами идею радикального плюрализма оценок и мнений, стремление субъекта моделировать собственные образы мира и возможные пути его освоения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогика, постмодернистский поворот, педагогика постмодерна, тенденция развития, терминология, дидактика, субъективная дидактическая, ландшафт, дидактический ландшафт.

CONCEPT "DIDACTIC LANDSCAPE" IN THE POSTMODERN DISCOURSE OF GERMAN PEDAGOGY

LATUN V. V.,

Cand. Geograph. Sci., Docent, Head of the Department of Socio-Economic Geography
South Federal University

ABSTRACT. The article is devoted to the analysis of the current state of foreign pedagogy in the period of its transition to the postmodern society. It is shown that modern pedagogical science, which is not an independent branch of knowledge in FRG, but applied philosophy, exercises original criteria for classifying output theories using the "turn" criterion. The analysis of the conceptual terminological series used by modern theorists in the pedagogy of postmodernism shows that there is a tendency to metaphorize concepts, their use in didactic purposes. Through the example of the "didactic landscape" concept, it is shown that the internal conjugacy of this concept with the natural complex is preserved as the notion of an area fixed terminologically in geography, changing as a result of the subject's activity as an active principle. The article shows that the concept of the didactic landscape received an original projection in the concept of subjective didactics by E. Kusel, the concept of professional self-observation by H. Siebert, the concept of constructivist didactics by K. Reich. It is concluded that the introduction of a new terminology within the framework of the "postmodern turn" reflects a complete break with traditional instructiveness and narration, supports the idea of radical pluralism of assessments and opinions with the help of pedagogical means, the desire of the subject to model their own images of the world and possible ways of its development.

KEY WORDS: pedagogy, postmodern turn, postmodern pedagogy, development trend, terminology, didactics, subjective didactic, landscape, didactic landscape.

Современное состояние педагогики определяется многими факторами экономического, социально-политического и культурного характера. Множественность факторов, влияющих на ее развитие, выдвигает задачу периодизации этапов ее развития и появления теоретических концептуализаций. Существующие подходы к периодизации и систематике научного знания позволяют рассматривать педагогическую теорию и практику на основе различных критериев. Традиционной является периодизация, основанная на выделении общественно-экономических формаций. Получил признание цивилизационный подход, согласно ко-

торому историко-педагогический процесс анализируется в его динамике в рамках шести педагогических цивилизаций [1]. Теоретические приращения методологического характера позволяет выделить неокантианская систематика, согласно которой особенности развития метода определяют специфику и направленность становления теории [2]. В современной педагогике ФРГ используется периодизация, в основу которой положен концепт «поворот». Периодизация по данному критерию уже стала хрестоматийной и вошла в учебники по педагогике [3, с. 201]. Согласно данному критерию со второй половины XX века различают «реалистический поворот» [4], «рефлексивный поворот» [5], «деятельностный поворот» [6], «когнитивный поворот» [7]. Датировка связана с годом появления авторских программных

© Латунов В.В., 2019

Информация для связи с авторами: fod1953@yandex.ru

работ или исследований, содержащих концептуальное обоснование качественно своеобразного видения путей развития педагогики. Новым словом в развитии теории педагогики и практики образования является «постмодернистский переворот», начало которого относят к 1990 году [3, с. 201].

Полного согласия относительно того, какие концептуализации включает «постмодернистской поворот», в настоящее время не достигнуто, однако теоретики единодушно относят к концепциям постмодернистского дискурса теорию радикального конструктивизма, антипедагогика, гештальтпедагогика в ее различных модификациях, и др. Вслед за Б. Епельт [8] добавим к ведущим линиям развития постмодернистской педагогики ФРГ концепцию языковой игры [9], теорию моделирования учебных миров [10], эволюционную дидактику [11], эстетико-конструктивную дидактику [12; 13], критико-коммуникативную дидактику [14; 15], конструктивную дидактику [16], а также концепцию педагогической модерации, предложенную самой Б. Епельт [8]. Несмотря на все различия, имеющие место в педагогических подходах вышеназванных авторов, их объединяет не только ряд концептуальных подходов и узнаваемых тематических линий, но и методологический кластер, охватывающий единое мировоззренческое поле.

Понятийный ряд, используемый постмодернистами, весьма далек от строгой научной терминологии. Он нагружен лексикой, афористически отражающей суждения о повседневности, метафоричен и даже поэтичен. Активно используется прием «двойного кодирования», позволяющий на основе аппликативных метафор усилить многозначность термина («расколдовывание расколдовывания» для характеристики познания, «образ образа» для понятия «мир» и др.). В терминологический ряд педагогики постмодерна активно вводится понятие «ландшафт». Оно используется в нескольких значениях: а) в своем *прямом географическом значении* применительно к рельефу земной поверхности, определяющему общий вид и характер местности; в) в *метафорическом смысле*.

Причины и основания применения понятия «ландшафт» весьма разнообразны. Так, в концепции субъективной дидактики Э. Кёзеля [10] результаты оценки (Evaluation) всех аспектов образовательной практики объективируются в форму понятий, при формулировании которых используется нестрогая аналогия между пейзажем и проекциями новообразований на уровне ментальных процессов. Это (в соответствии с последовательностью представленности видов Evaluation) такие понятия, как «*внутренняя карта местности*», «*групповой ландшафт*», «*дидактический ландшафт*» и «*ландшафт наблюдателя*». Их семантическая нестандартность подчеркивается и неординарностью рекомендуемых технологий, методов и приемов педагогического воздействия, применение которых, по мнению автора концепции, будет способствовать возникновению образований, фиксируемых данными терминами. К таковым причисляются:

– изготовление коллажей, которое расценивается теоретиками педагогики ФРГ как метод самореализации, позволяющий учащемуся представить результаты своих познаний в допонятийной художественной форме, допускающей максимальное использование любых материальных средств выразительности в соответствии со своим представлением о субъективной значимости изображений;

– рекурсивные и циркулярные вопросы, которые формулируются в сослагательном наклонении с тем, чтобы нацелить ученика на конструирование возможных реакций лиц или персонажей в соответствии с особенностями изменившейся ситуации, напр., «Что бы сказала твоя мама, если бы...», «Как отреагировал бы твой пес, когда...»;

– метод психодрамы.

Все методы и технологии, несмотря на их внешнюю разнородность, объединяет общая методологическая установка – релятивистская в своей основе идея зависимости результатов индивидуально приобретенного опыта от условий его формирования.

Иную грань применения понятия «ландшафт» можно обнаружить в концепции Х. Зиберта, который также неоднократно подчеркивает важность применения рефлексии в обучении [18; 19]. Опора на требования принципа рефлексивности в обучении, как полагает теоретик, нацелит учащегося на анализ своего «*когнитивного ландшафта*» [19, с. 449] – собственных познавательных актов, включающих аспекты осознания субъективных препятствий в формулировании понятий, отражающих определенные аспекты субъективно нового знания. Любая попытка уяснения учащимся причин удач и затруднений при конструировании нового знания влечет появление ценнейшего приращения – осознанного опыта использования логических средств как личного исследовательского инструментария. В дидактической концепции Х. Зиберта проводится различие между «когнитивным ландшафтом» и «ментальной картой» (Landkarte, mindmap). Высоко оценивая дидактический потенциал технологии составления «ментальных карт» по заданной проблематике, теоретик справедливо утверждает, что «наши конструкты реальности не являются объективной реальностью. Но хорошие карты облегчают ориентировку, они позволяют понять, где находится [человек] и как проходит путешествие» [18, с. 64]. Понятие «ландшафт» используется и в контексте формирования у педагогов представления о том, что происходит в их профессиональном мышлении. Решение задачи, связанной с развитием рефлексии о собственной педагогической деятельности, по мнению теоретика, невозможно без переоценки самим педагогом своего представления о познавательном процессе, берущем начало в устаревшей, но хорошо освоенной «педагогике постулатов». Данным термином Х. Зиберт характеризует педагогические практики, в основе которых лежит идея передачи чужого опыта, вне зависимости от того, насколько полезными и эффективными они могут оказаться. Теоретик утверждает, что «педагогика в теории и практике должна стать саморефлексивной, т.е. мы должны через наблюдение второго порядка осознать наши педагогические мифы, иллюзии, морализирования и идеализации» [19, с. 448]. Под «наблюдением второго порядка» автором понимается самонаблюдение или наблюдение педагога за тем, как обучающиеся конструируют собственные миры. Важным условием успешности профессиональной деятельности называется понимание педагогом того факта, что познавательные континуумы обучающего и обучающегося не совпадают: они оперируют разными конструктами действительности, смоделированными в рамках индивидуального опыта в соответствии с возрастными особенностями каждого из участников образовательного процесса. Как полагает Х. Зиберт, данные конструкты могут быть противоположны: маленький ребенок, в

отличие от взрослого, представляет себе шаром небо, а не землю. Поэтому, по мысли теоретика, кажется целесообразным начинать снятие рассогласований между содержанием конструкторов через выяснение личной значимости явлений, зафиксированных в употребляемых детьми понятиях.

Оригинальный способ отражения своих теоретических представлений избирает К. Райх [17]. Она разработала оригинальный электронный дидактический ресурс, концепция которого не имеет ничего общего с европейской традицией представления наставительных или учебных текстов, имеющих строго определенную тематическую направленность благодаря последовательности изложения содержания [20]. Тем не менее, опираясь на высказанную И.Г. Песталоцци мысль о том, что силам и способностям человека присуще стремление к развитию ума, сердца и руки, К. Райх удерживает в своей конструктивистской дидактической концепции известную идею о «дидактическом треугольнике». Углами треугольника являются учитель, учащийся и дидактическая задача. Методы обучения проецируют возможные направления их взаимодействия – от учащегося к материалу и учителю, от материала к учителю и учащемуся, от учителя к материалу и учащемуся. Вместе с тем теоретик значительно расширяет традиционные рамки песталоцианства введением нового методологического конструкта «Imagination» («воображение»): «Я хочу говорить о ландшафте методов (Methoden landschaft), который мы можем себе вообразить. Такое воображение я сознательно хочу представить образно, перевести в символическую форму, чтобы посредством метафоры описать перспективы методологического наблюдения, участия и действия. Картина, которую я проектирую, должна представлять ландшафт, объекты которого постоянно меняются, хотя некоторые из них остаются долгое время неизменными относительно места и перспективы» [17]. Понятие «ландшафт методов» является соподчиненным «дидактическому ландшафту». Оба термина символизируют феномены культуры, не встречающиеся в природе. «Дидактический ландшафт» в свою очередь соподчинен «ландшафтам наших действительностей»¹, что позволяет причислить К. Райх к числу теоретиков, признающих не только многомерность воображаемого мира, но и человека, его воспринимающего, постигающего и создающего.

На наш взгляд, представляет особый интерес исследование вопроса о том, действительно ли при введении понятия «ландшафт», являющегося категорий естественнонаучного знания, теоретик ориентируется только на культурные смыслы. Принимая во внимание то обстоятельство, что автор заявляет о целостном изложении системы своих воззрений на сущность методического ландшафта, системно представляет все теоретические позиции в символической форме, составим категориальный «срез» или, в терминологии постмодернизма, свой «ландшафт ландшафта».

Для выявления особенностей, общей направленности и специфики заявленных К. Райх позиций рассмотрим понятийно-терминологический ряд, которым она закрепляет названия отдельных сегментов «ландшафта методов» в его целостной панораме. Следуя традициям конструктивизма, К. Райх предлагает для создания индивидуального образа мира использовать набор из 18 рисунков-символов,

каждый из которых является отдельным фрагментом, отражающим действительность в том или ином отношении и имеющим семантическое закрепление в своем названии. На основании их комбинаций из этих фрагментов каждым участником образовательного процесса может быть составлена собственная картина, отражающая методическую позицию и/или возможности составителя.

Первичные данные, подлежащие обработке, не представляют собой значительного массива данных. Очевидно, что малый объем выборки в 18 единиц не позволяет использовать многомерные аналитические инструменты статистики, но достаточен для проведения контент-аналитического исследования с целью выявления тенденций в закреплении терминологии. При проведении контент-аналитического исследования мы ориентируемся на методические процедуры, предложенные Г.Г. Татаровой [21]. Они позволяют выявить частотность использования смысловых признаков, а также сформулировать предварительные гипотезы, характеризующие позиции и намерения коммуникатора, на основе подсчета повторяемости слов-признаков и словосочетаний, имеющих в тексте. В результате можно сделать выводы относительно процессов и состояний, которые представлены в тексте, о методологических и теоретических установках авторов текстов.

При организации контент-аналитического исследования мы сохраняем последовательность содержания его этапов, но учитываем качественное своеобразие представленного текста. Квантификационным критерием является наличие рисунка-символа. Индикатором определения методологического ключа теоретика являются понятия, которые графически выделены автором и в концентрированном виде оформляют ведущую мысль, представленную в законченном фрагменте текста. Категорией контент-анализа является *понятие*, относящееся к наименованию рисунка-символа, выраженное в метафорической форме. В результате подсчета и фиксации лексических единиц, относимых к оригинальной терминологии автора, было проанализировано 18 понятий. При проведении контент-аналитического исследования нами принималось во внимание то обстоятельство, что автор использует нестандартные термины и определения. В частности, она не ограничивается введением термина, состоящим из одного слова. Каждый термин содержит уточняющие определения, конкретизирующие ее теоретическую позицию. Поэтому за единицу счета принималась вся лексическая группа, но за несущий признак понятия – тот, который заключался в денотате. После подсчета результаты заносились в кодировочные таблицы, а затем, после математического подсчета, – в таблицы компьютерной программы EXEL для статистической обработки и графического представления результатов в виде гистограмм.

Интерес представляет рассмотрение вопроса о том, насколько в предложенных К. Райх определениях отражена терминология, однозначно относящаяся к понятийно-терминологическому ряду модерна или постмодерна. Например, такие понятия, как *деструкция*, *конструкция*, *деконструкция* и др. рассматривались как маркеры постмодерна, в то время как *реальность*, *уверенность* и пр. – как маркеры модерна. На основе отнесения 18 понятий к трем позициям: терминология постмодерна, терминология модерна и «вне критерия» мы получили общую картину, представленную на рисунке 1.

¹ Сохранено множественное число, использованное автором.

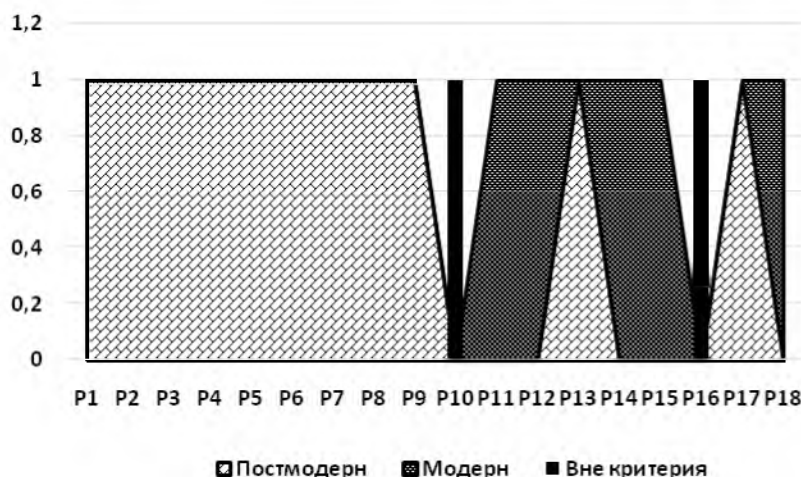


Рис. 1 – Терминологические кластеры модерна и постмодерна [17]

Как показывает рисунок 1, преимущественно представлена терминология постмодерна, что, однако, не исключает использования традиционной терминологии, характерной для лексического ряда общества модерна. Типичными для постмодернистской педагогики являются термины «дома реконструкции», «путь конструкции», «руины деконструкции», «пропасть неосознанного», «горы неизвестности» и др., фиксирующие состояние постоянной неравновесности, перманентного изменения и текучести, не имеющие определенного вектора развития. Такие термины, как «поля рутины», «города институций», «горизонт реального» и др., относящиеся к терминологии модерна, отражают уверенность в потенциальной доступности человеку знания и фиксируют эмпирически наблюдаемые феномены, позволяющие установить между ними связи и выявить закономерности. К числу терминов, определяемых позицией «вне критерия» отнесены «утес провалов» и «лес потерь», имеющие негативный смысловой модус. Как показано на рисунке 1, при создании нового понятийно-терминологического ряда, обращенного к позиции «дидактический ландшафт», наряду с понятиями, представленными в значительном объеме и отражающими методологический вектор постмодерна, удерживаются понятия, однозначно относящиеся к терминологии модерна с его определенностью и однозначностью.

Таким образом, современная педагогика находится под влиянием разнонаправленных тенденций. Ее эволюция и современное состояние отражают новые теоретические концептуализации, сложившиеся под влиянием социально-экономических, философских, политических и технологических факторов. Понятийно-терминологический ряд, используемый в новых теоретических концептуализациях, является своеобразным индикатором тех перемен, которые составляют суть новых подходов, практик, технологий.

В рамках «постмодернистского поворота» оформляется ряд новых теоретических позиций, отражающих разрыв с традиционной поучительностью и повествовательностью, поддерживающих радикальный плюрализм мнений. Участники образовательного процесса рассматриваются в контексте их способности к самостоятельности, рефлексивности, нацеленности на добровольное формирование компонентов субъектного опыта, позволяющих моделировать и в дальнейшем создавать собственные образы мира. Сохраняя внешнюю приверженность идеям гуманизма, солидарности, взаимопомощи, педагогика эпохи постмодерна на практике использует свои возможности для формирования автономности личности, для развития готовности субъекта самостоятельно действовать на основании разработанных им самим позиций, нести ответственность за принимаемые решения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Корнетов, Г.Б. Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук [Текст] / Г.Б. Корнетов. – М., 1994. – 64 с.
2. Федотова, О.Д. Теоретико-методологические основы педагогики Германии и ФРГ (конец XIX века – 90-е гг. XX века): дисс. ... д-ра пед. наук [Текст] / О.Д. Федотова. – М., 1998. – 425 с.
3. Raithel, J. Einführung Pädagogik. Lehrbuch / J. Raithel, B. Dollinger, G. Hörmann. – Wiebaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. – 356 S.
4. Roth, H. Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung / H. Roth // Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung. – 2. Jg. – 1962. – S. 481-490.
5. Tietgens, H. Vorzeitige – Reflexive Wende / H. Tietgens // Volkshochschule im Westen. – 39 (1987) 1. – S. 37-39.
6. Wöll, G. Handeln: Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht / G. Wöll. – Bd. 23. – Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, 1998.
7. Dember, W. N. Motivation and the cognitive revolution / W. N. Dember // American Psychologist. – Band 29, Nr. 3. – 1974. – S. 161-168.
8. Jäpelt, B. Ressourcenorientierte und reflexive Beratung – Erfurter Moderationsmodell – Prozess eines Curriculums zur systemisch-konstruktivistischen Beratung und Moderation / B. Jäpelt. – URL: https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00002370

9. Meder, N. Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien / N. Meder. – Köln: Janus Presse, 1987. – 273 S.
10. Kösel, E. Die Modellierung der Lernwelten. Ein Handbuch der Subjektiven Didaktik / E. Kösel. – Elztal-Dallau: Laub, 1993. – 411 S.
11. Scheunpflug, A. Evolutionäre Didaktik. Evolutionäre Didaktik: Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive / A. Scheunpflug. – Basel: Beltz-Verlag, 2001. – 141 S.
12. Wolf, G. Umweltbildung in der postmodernen Gesellschaft. Entwurf eines situierten Ansatzes zur Umweltbildung aus Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus / G. Wolf. – Köln: Dissertation Universität Köln, 2005.
13. Wolf, G. Konstruktivistische Umweltbildung. Ein postmoderner Entwurf im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung / G. Wolf. – Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 2005. – 263 S.
14. Winkel, R. Die kritisch-kommunikative Didaktik / R. Winkel // Didaktische Theorien. Auflage 2015. Bergmann + Helbig Verlag, 1980.
15. Schäfer, K.H. Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik / K.H. Schäfer, K. Schaller. – Stuttgart: UTB für Wissenschaft, 1985. – 13 S.
16. Reich, K. Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht / K. Reich. – Luchterhand, 2004.
17. Reich, K. Methodenpool / K. Reich. – URL: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/index.html>
18. Siebert, H. Konstruktivismus – Konsequenzen für Bildungsmanagement und Semingestaltung / H. Siebert. – URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/siebert98_01.pdf
19. Siebert, H. Ökopädagogik aus konstruktivistischer Sicht / H. Siebert // Pädagogik und Schulalltag. – 1995. – N 4. – S. 445-457.
20. Федотова, О.Д. Формирующий потенциал наставительного и учебного текста в истории европейской образовательной практики [Электронный ресурс] / О.Д. Федотова, Н.А. Богданова // Наукovedение. – 2014. – № 1 (20). – Режим доступа: <https://naukovedenie.ru/index.php?p=issue-1-14>.
21. Татарова, Г.Г. Методология анализа данных в социологии [Текст] / Г.Г. Татарова. – М.: NotaBene, 1999. – 223 с.