

УДК 371.2(2)

### ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКИ

А.И. Уман

Орловский государственный университет, 302015, г.Орел, ул. Комсомольская, 95

В статье предложена концепция развития отечественной дидактики как науки. Выделены основные тенденции развития. Одна тенденция связана с процессом дифференциации дидактического знания. Во-первых, из дидактики в 20-х годах XX века как целостного педагогического знания выделилась теория воспитания и, во-вторых, в настоящее время дидактика как теория обучения разделяется на три части: средовую дидактику, дидактику ученика и дидактику учителя, которые на технологическом уровне объединяются в одно целое. Вторая тенденция связана с развитием дидактики в контексте образовательных парадигм: классической, гуманистической и антропологической.

Ключевые слова: дидактика, тенденции развития дидактики, средовая дидактика, дидактика учащегося, дидактика учителя

Известно, что педагогика как наука возникла в труде Я.А. Коменского «Великая дидактика». И в этом смысле дидактика стала вместилищем всего педагогического знания, накопленного к тому времени. Дифференцируясь далее как наука, дидактика несколько столетий оставалась единственной педагогической наукой, включающей в себя (если говорить на языке современной педагогики) и теорию воспитания, и теорию управления образовательными системами, и социальные аспекты педагогики, и т.д. К слову сказать, в нашей отечественной педагогической науке также существует феномен дидактики как педагогического знания широкого спектра. Это «Дидактика» П.Ф. Каптерева, разработанная в конце XIX века [3]. Однако вскоре целостность единого педагогического знания начинает нарушаться и из единой и неделимой (до поры – до времени) дидактики начинают выделяться и постепенно оформляться теория обучения и теория воспитания. Этому способствовали, прежде всего, политическое переустройство нашего общества, возникновение советского государства, а с ним и изменение целевых установок и ценностных ориентиров и, в том числе, в сфере образования. Особая роль отводилась созданию теории воспитания как теоретической основе формирования человека нового социалистического типа – всесторонне и гармонически развитой личности. И эта теория достаточно бурно развивалась на протяжении нескольких десятилетий. Своё развитие в этот период претерпела и теория обучения. Именно к этой теории и стал в дальнейшем применим термин «дидактика».

Развитие теории обучения шло по пути выделения и изучения основного категориального строя науки. В различные исторические периоды существования советской дидактики внимание исследователей было сосредоточено на разных дидактических категориях. Однако к 70-м годам XX века он был в основном сформирован. Основными категориальными аппаратами дидактики составили такие понятия, как «процесс обучения», «принципы обучения», «содержание образования», «методы обучения», «формы организации обучения», «средства обучения». К этим понятиям примыкает ряд других, более частных категорий, таких, например, как «законы» и «правила» обучения, «самостоятельная работа», «познавательный интерес» и «активизация познавательной деятельности», «дифференциация обучения» и т.д.

При ближайшем рассмотрении каждая из категорий в учебном процессе представлена одноимённым элементом; совокупность таких элементов в целом образует ос-

нову механизма протекания обучения. Сам же механизм представляет собой дидактическую среду для обучения и решения образовательных задач.

Исследования дидактических категорий на ранних этапах сосредотачивались главным образом на внутренних характеристиках, позволяющих рассматривать каждую отдельно взятую категорию вглубь, автономно, отчленённо от других однопорядковых понятий. Такое положение дел, с одной стороны, приводило к позитивным результатам, поскольку способствовало, во-первых, развитию дидактического знания в плане его количественного накопления, упорядочения и систематизации в рамках отдельно взятых дидактических единиц и, во-вторых, выделению самих единиц, т.е. базового категориального аппарата дидактики. С другой стороны обозначились и негативные тенденции, причём малозаметные на ранних этапах развёртывания изучаемого процесса: с течением времени теоретические исследования всё больше отрывались и абстрагировались от проблем педагогической действительности и «замыкались» сами на себя. Следствием этого стала не востребованность научных дидактических изысканий предметными методиками и школьной практикой. Более того, многие методисты в своих исследованиях стали «продуцировать» дидактическую мысль (наряду с методической), причём та, которая, по их мнению, является базовой относительно собственно методического исследования и «удобной» для использования в методиках и в практической деятельности.

Увеличивающийся разрыв между педагогической теорией и педагогической практикой постепенно приводит к противоречию между ними. Так, во второй половине 80-х годов педагогическая наука подвергается жесточайшей критике со стороны педагогов-практиков и радикально настроенной части педагогической общественности за её отставание от потребностей современной школы. В то же время, практика апеллирует к новейшему опыту педагогической деятельности, в частности, к методическим системам педагогов-новаторов, огульно отвергая весь предшествующий опыт. В связи с этим акцент в педагогических исследованиях начинает смещаться с традиционного содержания на изучение и разработку так называемого инновационного содержания, формирующегося на фоне целой череды реформ в сфере образования. Это содержание и заполняет в конечном итоге «нишу», образовавшуюся между педагогической теорией и педагогической практикой, разрешая, тем самым, указанное противоречие.

Что же это за содержание? Во-первых, содержание, тесно связанное с традиционным дидактическим знанием, непосредственно вытекающее из него, являющееся его логическим продолжением и только вместе с ним образующее целостное дидактическое знание. Во-вторых, это содержание является практико-ориентированным, характеризующим механизм реализации дидактической теории в практике обучения, совокупность соответствующих педагогических (учебных) задач и способов деятельности по их решению. Сказанное характеризует новое содержание как феномен педагогической технологии. Новое содержание дидактики – более продвинутое, развитое по сравнению с прежним – представляет собой синтез дидактической теории с соответствующей технологией, что в принципе не исключает дальнейшего развития «высокой» дидактической теории. Более того, в современных условиях роль этой теории усиливается, так как она призвана стать базой собственной технологии. И в этом смысле прежде всего следует обратить внимание на дидактический «инвентарь» - категориальный аппарат дидактики, проанализировать его и определиться с минимумом основных понятий.

Как показывает анализ категориального аппарата в дидактике существует очень важное понятие, которое может быть отнесено по своему статусу к разряду основных дидактических категорий. Это – «цель обучения». В подтверждение этого можно привести следующие, часто повторяемые педагогами (как теоретиками, так и практиками) формулировки и высказывания: «Обучение – процесс целенаправленный», «Всякое обучение начинается с постановки цели». Однако, чаще всего, дальше подобного рода формулировок дело не движется, поскольку категория «цель» фактически имеет номинальный статус категории, а реально в дидактике остаётся практически не разработан-

ной. По проблеме целей обучения в отечественной дидактике нет ни одного крупного теоретического исследования: ни монографии, ни докторской диссертации. В сфере педагогического образования категория «цель обучения» также не изучается: ни в одном учебнике (или учебном пособии) по педагогике нет не только отдельной главы, посвящённой целям обучения (как это имеет место для всех основных дидактических категорий), но даже маленького раздела, где были бы рассмотрены определение категории цели и классификации целей. Существует и находится в педагогическом «обиходе» всего лишь одна классификация – нетехнологичная и практически неэффективная, – предполагающая разграничение целей на образовательные, воспитательные и развивающие. Необходимость раскрытия технологической составляющей обучения предполагает введение в дидактику категории «цель обучения», разработку «вглубь» этого понятия, так как технологический процесс обеспечивается чёткой, диагностичной постановкой цели учащимся и последовательной, поэтапной процедурой её достижения и перевода в планируемый результат.

К минимуму основных понятий следует отнести практически весь исторически сложившийся дидактический инструментарий – традиционный категориальный аппарат (упомянутый выше), так как именно с его помощью происходит конкретизация целей, наполнение их предметным содержанием, выбор способов достижения целей обучения.

В 90-х годах XX века автором настоящей статьи была обоснована необходимость введения ещё одной дидактической категории, которая в технологическом плане вбирает в себя весь спектр основного дидактического инструментария и является связующим звеном между дидактикой и педагогической действительностью, выводит дидактику в учебный процесс [7]. Это понятие – «учебное задание» (учебная задача). Оно является категорией, аккумулирующей учебный процесс в каждом отдельно взятом акте взаимосвязанной деятельности учителей и учащихся. С одной стороны она логически завершает технологическую цепочку основных традиционных дидактических элементов, с другой – отражает категорию «цель обучения» в её практическом воплощении, т.е. связана с получением результатов обучения, адекватных поставленным целям.

Кроме основного категориального аппарата в технологическое содержание дидактики входят технологические характеристики всех выделенных категорий, как традиционных, так и нетрадиционных. Каждая дидактическая категория обладает своими специфическими технологическими характеристиками. Для целей обучения – это таксономии целей и конкретизированные цели; для содержания образования – виды элементов учебного содержания и соответствующие конкретные его фрагменты; для методов обучения – классификации методов, их сочетания, адекватные моделируемым фрагментам учебного содержания; для форм организации обучения – учебные ситуации и формируемые из них элементы урока; для учебных заданий – их виды и конкретные формулировки, обращённые к учащимся; для процесса обучения – его звенья (этапы); для принципов обучения – принципы эффективного (оптимального) сочетания технологических характеристик всех основных дидактических категорий. Взаимосвязь и взаимодействие технологических характеристик лежат в основе разработки способа конструирования учебного процесса (урока). Примеры конструирования уроков с использованием технологических характеристик изложены в наших публикациях [5,6,7].

В целом технологический подход внедряется в учебный процесс с конца 80-х гг XX века. Тем не менее, освоение его происходит очень медленно. Это связано с рядом обстоятельств. Во-первых, очень сильна в школе дидактическая традиция – предметно-центрический подход к обучению, – когда вся система работы рассчитана на приобретение учащимися ЗУНов и их контроль. Во-вторых, вузовская дидактическая подготовка будущих учителей по-прежнему строится на предметноцентрических основаниях. Если обратиться к современным учебникам для вузов по педагогике (дидактике), то можно обнаружить, что там подлежат изучению по-прежнему исключительно традицион-

ные дидактические категории (как и 30-40 лет назад!). Т.е. новое поколение будущих учителей готовят к предметной подготовке школьников, а не к формированию личности. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования для учительских специальностей по части изучения дидактики также в своей основе традиционен. В-третьих, к сожалению, пока ещё не прижились в дидактике категории «цель обучения» и «учебное задание», а в практике – механизмы их реализации.

Но несмотря на все сложности и противоречия отечественной дидактики, можно констатировать определённые положительные тенденции и сдвиги в её развитии. Накопленный дидактический потенциал как в рамках дидактики, так и за её пределами (в частности, в теории педагогического образования) даёт основание говорить о качественно новом этапе её развития – классификации. На этом этапе наука дифференцируется внутри себя: в ней выделяются направления и более частные теории в совокупности своей покрывающие всё пространство дидактики. Сегодня дидактику как науку становится возможным расклассифицировать по трём направлениям и выделить, соответственно, три дидактики: средовую дидактику (или дидактику средств обучения); дидактику с позиции деятельности учащегося (или дидактику учащегося) и дидактику с позиции деятельности учителя (или дидактику учителя). По сути дела любое научно-дидактическое исследование можно подвести под одно из выделенных трёх направлений дидактики. Дадим общую характеристику каждой из дидактик, выделив её основные категории.

**Средовая дидактика** – это теория обучения, рассматривающая весь комплекс средств обучения, образующих в реальном обучении среду для осуществления взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся. В данном случае средства обучения понимаются в широком смысле, т.е. не как собственно средства в отличие от форм, методов и т.д., а как суперкатегория, как интегральное понятие, включающее весь спектр категорий в логике «цель – средство – результат». И в этом случае категориальный аппарат дидактики составляют такие базовые понятия, как: процесс обучения, принципы обучения, содержание образования, методы и формы организации обучения, дифференциация обучения, диагностика обучения, оценка, учёт, контроль. К слову сказать, наша отечественная дидактика как учебный предмет в вузе на протяжении нескольких десятилетий строилась (и до сих пор строится!) на изучении традиционных категорий, которые составляют содержание дисциплины.

Организирующим началом обучения является передача учителем знаний, умений и навыков учащимся при помощи средового механизма (что в принципе противоречит сущностным силам и возможностям как учителя, так и учащихся; носит догматический характер). Средовая дидактика является наиболее развитой составной частью общей дидактики. Сегодня происходит процесс развития ещё двух дидактик: дидактики учащихся и дидактики учителя.

**Дидактика учащегося** – это теория обучения, основанная на характеристике и факторах учебной деятельности обучающихся. В данном случае основной категорией является «деятельность учения». Другие категории данной дидактики – активизация, мотив, познавательный интерес, индивидуализация, этапы деятельности, её виды, структура, познавательные действия и операции. Механизмами овладения деятельностью выступают формирование (внешнее и внутреннее), развитие, саморазвитие, самореализация. Дидактика учения тесно смыкается с педагогической психологией.

**Дидактика учителя** – это теория, рассматривающая школьное обучение в контексте деятельности учителя. Здесь базовым понятием является «деятельность учителя». Используются также понятия: творческая деятельность учителя, креативная деятельность учителя, инновационная деятельность учителя; деятельность по анализу, диагностике, прогнозированию, проектированию, конструированию, планированию, коррекции, оценке обучения. В контексте деятельности учителя целесообразно рассматривать категории «цель обучения» и «учебное задание». В технологическом плане эти по-

нения соединяют деятельность учителя со средовым механизмом и далее – с деятельностью учащихся. В этом случае важнейшим организующим фактором учебного процесса является дидактическая система учителя, а механизмом осуществления обучения – управление учебно-познавательной деятельностью учащихся, в результате реализации которого происходит формирование и развитие их деятельности и личностных качеств.

На современном этапе развития дидактики целесообразно разделить и самоопределение выделенных трёх теорий обучения. Развитие дидактики как науки, её углубление позволит со временем выйти на внутренние «органические» связи между составляющими дидактики. Такие связи могут быть реализованы в интеграционных личностно ориентированных технологиях обучения, вбирающих в себя все три дидактики, взаимодействующие между собой на технологическом уровне. Таким образом вся дидактическая наука вырисовывается как основа личностно ориентированного обучения.

Процесс развития отечественной дидактики как науки приводит к рефлексии парадигмального изменения в историко-педагогическом процессе. Если обратиться к периоду общественных реформ второй половины XIX века, то можно отметить, что в этот период происходит становление антропологической парадигмы, которая приходит на смену классической [1]. Последующее историческое развитие нашего общества приводит к смене общественного строя и, вместе с этим, образовательной парадигмы. На место антропологической приходит знаниевая или знаниево-репродуктивная парадигма, предполагающая предметоцентризм в обучении и усвоение ЗУНов. Такое положение дел существует с 20-х по 80-е годы XX века. В этот период формируется традиционная средовая дидактика. В 80-е годы прежняя образовательная система приходит в застой. Снова меняются общественные ориентиры и ценности. В обществе и в сфере образования происходит демократизация и возвращение к гуманистическим идеям и ценностям. Вместо знаниево-репродуктивной приходит гуманистическая образовательная парадигма, характеризующаяся личностно ориентированным типом обучения. В последующие 20 лет, соответственно, особое внимание уделяется дидактике ученика. Однако процесс личностно ориентированного обучения существует в основном как исключение, а не как правило. Это в значительной степени связано с отсутствием в школе учителя, способного осуществлять личностно ориентированное обучение. Поэтому в ближайшее время акцент в дидактических исследованиях смещается на ключевые проблемы формирования субъективной позиции и дидактической системы учителя [2; 4]. В целом же активно начинает формироваться дидактика деятельности учителя, от которой во многом зависит реализация идей гуманизации. Но сам факт смещения дидактики в сторону учителя характеризует новую образовательную парадигму – антропологическую. Это обстоятельство по существу объясняет историческую ситуацию и смену образовательных парадигм.

В результате демократизации российского общества второй половины XIX века в сфере образования происходит смена классической парадигмы на антропологическую. Дальнейшее развитие общества (после 1917 года) пошло иным путём, перечеркнув демократические завоевания и (в образовании) антропологическую парадигму. Но, тем не менее, если окинуть взглядом весь последующий исторический период вплоть до наших дней, то можно увидеть, что он заключался в последовательном, поэтапном восстановлении «перечёркнутой» ранее антропологической парадигмы. Она «восстанавливалась» по частям: сначала в виде авторитарно-репродуктивной парадигмы, затем – гуманистической, делающей акцент на ученике и развитии его сущностных сил и способностей и, наконец, собственно антропологической, акцентирующей внимание на учителе как субъекте образовательного процесса, обеспечивающем формирование и развитие личности ребёнка. В настоящее время наша отечественная дидактика как наука находится на пути к антропологической парадигме.

## Список литературы

1. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75с.
2. Ирхина И.В. Дидактическая система учителя: концепция и технология развития: Монография. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2005. – 216с.
3. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Каптерев П.Ф. Избранные пед. сочинения./ Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – с.270-652.
4. Сериков В.В. Субъективная реальность педагога // Педагогика, 2005, №10, с.53-61.
5. Уман А.И. Подготовка учителя к конструированию учебного процесса // Школьные технологии, 1998, №4, с.87-101.
6. Уман А.И. Дидактическая подготовка будущего учителя: технологический подход: Учеб. пособие / МГПИ им. В.И. Ленина, ОГПИ. – Орёл, 1993. – 128с.
7. Уман А.И. Технологический подход к обучению: теоретические основы / МПГУ им. Ленина, ОГУ. – Москва-Орёл, 1997. – 208с.

## THE TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF HOME DIDACTICS

A.I. Uman,

Orel State University, Komsomolskaja St., 95, Orel, 302015, Russia

The article deals with the conception of the development of home didactics as a science. Basic tendencies of its development are singled out. One of them is connected with the process of differentiation of didactic knowledge. First the theory of upbringing separated from didactics in the 20<sup>th</sup> of the 20 century. At present the theory of education is being divided into three parts: didactics of means of learning, the student's didactics and the teacher's one. They are united in a meaningful whole at the technological level. The second conception is connected with the development of didactics in the context of the educational paradigm: classical, humanistic and anthropological. Key words: didactics, trends of development didactics, didactics of means of learning, the student's didactics and the teacher's didactics