

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКИ

TENDENCIES AND PROSPECTS OF DOMESTIC DIDACTICS DEVELOPMENT

Уман А.И.

Зав. кафедрой общей педагогики Орловского государственного университета,
доктор педагогических наук, профессор

E-mail: Drtex@inbox.ru

Uman A.I.

Head of the chair of the general pedagogics Oryol state university,
Doctor of Science (Education), professor

Аннотация. Современная дидактика представлена с позиции ее основного понятийного аппарата. Это дает возможность изучать процессы, происходящие внутри дидактики как науки, выявить состояние, тенденции и вектор ее развития. Определена роль концепции стандартов общего среднего образования второго поколения в плане перспектив теории обучения.

Annotation. Modern didactics is examined from the point of view of its basic concepts. It gives the opportunity to study the processes occurring inside didactics as a science and to expose its current state, development tendencies and trends. The article defines the impact which the Conception of secondary education standards has on the prospects of education theory.

Ключевые слова. Дидактические категории, технологический подход к обучению, цель обучения, результат образования, традиционная дидактика, антропологическая дидактика.

Keywords. Categories of didactics, the technological approach to education, purpose of education, results of education, traditional didactics and anthropological didactics.

Сегодня педагогическая наука в целом и дидактика, в частности, претерпевают значительные изменения, обусловленные инновационными процессами в образовании, а также тенденциями развития самой науки, характером разрешения ее внутренних противоречий. Чтобы проследить и обосновать происходящие в дидактике изменения, обратимся к истории ее возникновения и развития, определим в целом исторически обусловленный парадигмальный характер изменений и на этом фоне установим тенденции и пути ее дальнейшего развития.

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.

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 [4]. Однако позднее 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 ценностных ориентиров и целевых установок 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. Свое развитие в данный период претерпела и теория обучения. Именно к ней, и стал в дальнейшем применим термин «дидактика».

Развитие теории обучения шло по пути теоретического обобщения образовательной практики, решения актуальных для каждого этапа проблем, формирования языка дидактики, выделения и изучения основного понятийно-категориального строя науки. В различные исторические периоды существования советской дидактики внимание исследователей было сосредоточено на разных дидактических понятиях, их становлении и развитии, что достаточно убедительно показано в историко-педагогическом исследовании Р.Б. Вендровской [1].

В результате анализа и разработки понятийно-категориального аппарата дидактики к 1980-м годам он в первоначальном виде был сформирован. Учитывая то обстоятельство, что дидактическая категория – это основное понятие данной науки, получившее наиболее высокий понятийный статус на основе теоретического исследования и обоснования, можно выделить сформировавшийся ряд основных понятий. Это такие дефиниции, как «процесс обучения», «принципы обучения», «содержание образования», «методы обучения», «формы организации обучения».

К ним примыкает ряд более частных понятий, таких, например, как «законы» и «правила» обучения, «самостоятельная работа», «познавательный интерес» и «активизация познавательной деятельности», «дифференциация обучения» и др. Такое положение дел подтверждает и научно-методическая мысль, разрабатывающая основы дидактики для учебников и учебных пособий по педагогике и дидактике. Дидактика как учебная дисциплина складывалась из основных пяти разделов, каждый из которых рассматривал одну из дидактических категорий. Именно название категорий в виде соответствующих разделов – глав, устойчиво повторяясь в учебниках разных авторов, составляли содержательную основу учебной дисциплины. Были в учебниках и другие разделы, представлявшие те или иные дидактические понятия, но они, во-первых, у разных авторов были разные и, во-вторых, имели эпизодический, неустойчивый характер.

Исследования дидактических категорий на ранних этапах сосредотачивались главным образом на внутренних характеристиках, позволяющих рассматривать каждую отдельно взятую категорию вглубь, автономно, отчлененно 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, причем малозаметные на ранних этапах развертывания изучаемого процесса: с течением времени теоретические исследования все больше отрывались и абстрагировались от проблем педагогической действительности и «замыкались» сами на себя. Следствием этого стала неостребованность научных дидактических изысканий предметными методиками и школьной практикой. Более того, многие методисты в своих исследованиях стали «продуцировать» дидактическую мысль (наряду с методической), причем ту, которая, по их мнению, являлась 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 ее 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.

ем и только вместе с ним образующее целостное дидактическое знание. Во-вторых, это содержание является практикоориентированным, 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.

Обратим внимание на структурную организацию дидактики как науки, отраженную в ее категориальном аппарате. На момент кризиса она состоит из пяти указанных выше дидактических категорий. Если ее рассмотреть в логике «цель – средство – результат», то можно обнаружить, что все дидактические категории вместе взятые лежат в плоскости средств (в широком смысле слова). В перечне категорий нет понятия «цель обучения», а, следовательно, и категории, отражающей результат обучения.

Поэтому, какие бы процессы не рассматривались в дидактике, в них не присутствует научно обоснованной и изначально заданной (по законам целеполагания) цели обучения и адекватного ей результата. И, естественно, что дидактику в таком «усеченном» виде не приемлют предметные методики, поскольку методика – более конкретная научная область и ей требуются дидактические механизмы и результаты, на которые можно было бы опереться как на методологические основания по тому или иному конкретному учебному предмету. Следствием этого и являются «дидактические инициативы» методистов-предметников.

Возникает вопрос: так почему же все-таки понятие «цель обучения» не достигает статуса дидактической категории, несмотря на свою значимость для теории и практики обучения? В подтверждение значимости цели 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. К тому же «цель обучения» в дидактике остается практически не разработанной. 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 отечественном учебнике (или учебном пособии) по педагогике нет, не только отдельной главы, посвященной целям обучения (как это имеет место для всех дидактических категорий), но даже маленького раздела, где были бы рассмотрены определение 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.

И поэтому учителю системой педагогического образования не предлагались (да и не могли быть предложены) механизмы постановки и достижения целей обучения. В то же время, целевые установки фигурируют во всех нормативных и методических документах, предлагаемых учителю для исполнения. Здесь цели носят либо наиболее общий характер и не разработаны до уровня использования их учителем, либо сформулированы в готовом виде (как это делалось в «нормативных» поурочных разработках 70-х гг. XX века). Поэтому учитель ставил цель урока, исходя из собственных методических соображений или из опыта коллег.

Неразработанность «цели обучения» в дидактике вытекает, прежде всего, из идеологических факторов и обстоятельств, из отсутствия реализма целей, из невозможности дать дидактическую интерпретацию и конкретизацию цели коммунистического воспитания – всестороннему и гармоничному развитию личности каждого ребенка (так как невозможно каждого развить во всех отношениях). Дидактика как общественная наука десятки лет существовала в идеологическом пространстве построения коммунистического общества, что не могло не повлиять на темпы ее развития и содержательное наполнение. Она также испытывает на себе кризисы и преобразования, происходящие в нашем обществе, что не может не повлиять на ее дальнейшее развитие и, в том числе, в плане создания теории целей обучения.

Однако и в мире до середины XX века не было условий для разработки теории целей обучения. Они появились вместе с научно-технической революцией, с технологической эрой, возникшей в жизни человеческого общества, с технологическим подходом во всех сферах жизнедеятельности человека и, в том числе, в образовании. Технологический этап в развитии нашего общества, начавшийся во второй половине XX века в эпоху научно-технической революции, не мог не повлиять на технологизацию науки в целом и дидактики, в частности.

Как отмечал М.В. Кларин, первым детищем педагогической технологии было программированное обучения, характерными чертами которого явились «уточнение учебных целей и последовательная (поэлементная) процедура их достижения» [5, с. 118]. Из этого следует, во-первых, что симптомом появления в теории и практике обучения технологического компонента было программированное обучение и, во-вторых, технология в обучении предполагает особое внимание к целевому элементу процесса обучения.

Программированное обучение пришло к нам из-за рубежа в 60-х годах XX века, и в этом достаточно широком научном направлении исследованиями занимались представители кибернетики, теории информации, психологии, дидактики, науки об управлении и т.д. Среди дидактов особый вклад в развитие теории программированного обучения внесли Т.А. Ильина и В.П. Беспалько. Из наиболее значимых отечественных работ по программированному обучению можно выделить исследование Н.Д. Никандрова [8], в котором обобщен опыт и состояние разработанности данной проблемы в наиболее развитых странах мира – США, Англии, Франции и ФРГ. Здесь представлены в единстве исторический, теоретический, методический и практический аспекты программированного обучения, вытекающие из анализа зарубежного опыта: впервые обобщен материал о спецификации целей обучения, анализируются разработки Б. Блума, Р. Ганье, Р. Менджера, К. Флексига и др. исследователей.

Работа была завершена и опубликована в 1970 году. В это время в исторических условиях противостояния двух систем – социализма и капитализма – в силу преобладания идеологических факторов над педагогическими, невозможна была интерпретация и разработка идей, связанных со спецификацией целей обучения. Но поскольку идея разработки целей обучения является внутренней основой существования и развития программированного обучения, то дальнейшая разработка этого направления без своего важнейшего основания в итоге становится невозможной. Данное обстоятельство оказало решающее влияние на постепенный отход в 70-х годах в нашей стране от проблем программированного обучения.

В 70-е годы XX века начинает развиваться отечественная эмпирическая база, связанная с технологическим подходом к обучению. Технологический подход к обучению ставил целью сконструировать учебный процесс, отправляясь от заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения) [6, с. 18]. Он реализовался в двух направлениях научного поиска: во-первых, при исследовании конструирующей деятельности творчески работающих учителей и выделении процедур конструирования учебного процесса и, во-вторых, при углубленном изучении развивающегося категориального аппарата дидактики, учитывающем выделение технологических характеристик основных элементов процесса обучения.

Первое направление связано с подходами к конструированию учебного процесса и совокупности процедур, его составляющих. Это подходы: с позиции постановки и решения педагогической задачи (В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин), с позиции НОТ учителя (И.П. Раченко), с позиции педагогического предвидения (В.И. Загвязинский), дидактико-методический подход (И.М. Грицевский, С.Э. Грицевская, В.В. Краевский, Н.В. Кухарев, Ю.Л. Львова, Р.П. Скульский, С.Д. Шевченко). В результате изучения опыта конструирования учебного процесса с различных позиций можно определить наиболее общую совокупность процедур. К ней относятся: анализ исходного состояния объекта, прогнозирование, целеполагание, проектирование и планирование.

Второе направление напрямую связано с развитием категориального аппарата дидактики и разработкой содержательного наполнения процедур конструирования. Однако его характеристика требует предварительных пояснений.

Прежде всего, отметим, что к 80-м годам XX века в отечественной дидактике создались условия для проведения теоретических исследований по проблеме целей обучения. Этому способство-

вали, во-первых, накопленный богатый эмпирический материал по целям обучения, во-вторых, логика развития самой дидактики и, в том числе, технологического подхода к обучению, связанного с развитием знания о целях обучения и, в-третьих, имеющийся в нашей стране зарубежный опыт научных исследований по проблеме целей обучения. Поэтому в 80-х годах появились первые научные исследования по разработке отечественной теории целей обучения (Г.И. Батурина, В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Т.И. Шамова), что дало реальное основание для научной рефлексии понятия «цель обучения» как дидактической категории.

В середине 90-х годов XX века автором настоящей статьи была обоснована необходимость введения еще 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 [13, с. 61–123]. Это понятие «учебное задание» (учебная задача). С одной стороны, оно, будучи выраженным одним из основных дидактических элементов учебного процесса, завершает технологическую цепочку основных традиционных элементов; с другой – отражает целевой элемент в его практической реализации.

Кроме основных элементов обучения, отражающих категориальный аппарат дидактики в полном объеме, в технологическое содержание входят технологические характеристики этих элементов. Технологические характеристики – это такие составляющие элементов обучения, которые являются их «представителями» в процедурах конструирования учебного процесса. Они также характеризуют собой определенный, достаточно глубокий уровень разработки дидактических категорий, дающий возможность выстраивать учебный процесс на дидактическом «этаже». Выделим совокупность технологических характеристик с учетом их принадлежности тому или иному дидактическому элементу и укажем авторов, которые исследовали данные элементы на соответствующем уровне глубины.

Каждая дидактическая категория обладает адекватным ему элементом со своей специфической технологической характеристикой. Для целей обучения – это таксономии целей и конкретизированные цели (М.В. Кларин, Н.Д. Никандров); для содержания образования – виды элементов учебного содержания и соответствующие конкретные его фрагменты (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин); для методов обучения – классификации методов, их сочетания, адекватные моделируемым фрагментам учебного содержания (Ю.К. Бабанский); для форм организации обучения – учебные ситуации и формируемые из них элементы урока (А.А. Бударный); для учебных заданий – их виды и конкретные формулировки, обращенные к учащимся (А.И. Уман); для процесса обучения – его звенья или этапы (Н.М. Яковлев, А.М. Сохор); для принципов обучения – принципы эффективного (оптимального) сочетания технологических характеристик всех основных дидактических категорий (Ю.К. Бабанский).

Если свести воедино результаты разработки технологического подхода к обучению, то складывается следующая картина. Во-первых, теоретически выделена совокупность процедур конструирования учебного процесса. Во-вторых, обоснована совокупность технологических характеристик всех основных дидактических элементов (традиционных и новых), которые обеспечивают содержательное наполнение процедур конструирования. Все это, в свою очередь, обеспечивает построение способа конструирования учебного процесса. В качестве примера нами предлагается способ конструирования сценария урока, который заключается в последовательном построении учителем четырех моделей учебной темы – целевой, содержательной, методической и процессуальной – на конкретном материале [12].

В 90-е годы происходит инвентаризация и систематизация различных способов конструирования учебного процесса на основе авторских концепций и систем обучения. Этот процесс ярко представлен в исследовании Г.К. Селевко [10]. Именно в это время технология обучения формируется как «нижний этаж» дидактической теории, через который дидактика «выходит» в практику обучения. Акцент при этом делается на содержательной стороне технологий, их специфике. Речь в большей степени идет о количестве технологий, нежели об условиях их эффективной реализации.

С сегодняшних позиций осознается, «что собственно технологизации подвергается не ребенок, а условия его развития, деятельность, направленная на создание определенных воспитательных ситуаций. На уровне проектирования педагогическая технология может быть массовой и универ-

сальной, на уровне реализации (а именно здесь мы имеем дело с живым человеком, с учеником) – только авторской» [14, с.26].

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

Есть и еще одно обстоятельство, сдерживающее развитие технологического подхода к обучению и дидактики в целом. Это неразработанность феномена «результат обучения». Во-первых, полный цикл обучения представляет собой осуществленную цепочку «цель – средство – результат» и, во-вторых, способ постановки целей, предлагаемый педагогической технологией, состоит в том, что «цели обучения формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, причем таких, которые учитель или какой-либо другой эксперт могут надежно опознать» [6, с. 28]. Поэтому дальнейшее развитие дидактической теории целей обучения во многом зависит от разработки понятия «результат обучения» и создания дидактической концепции результатов.

И в этом плане ориентиром может служить Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения, в которой в систематизированном виде представлено основополагающее знание о результатах образования, достигаемых в процессе учебной деятельности. Образовательные результаты – это «приращения» в личностных ресурсах обучаемых, которые могут быть использованы при решении значимых для личности проблем.

Личностные ресурсы можно разделить на мотивационные (ценностные ориентации, потребности, запросы, которые конкретизируются в мотивах деятельности), инструментальные, или операциональные (освоенные универсальные способы деятельности), когнитивные (знания, обеспечивающие возможность ориентации в явлениях действительности, предметные умения и навыки). Развитию мотивационных, инструментальных и когнитивных ресурсов личности соответствуют планируемые результаты образования: личностные, метапредметные и предметные.

«Личностные результаты являются фактором развития мотивационных ресурсов учащихся, метапредметные – инструментальных, предметные – когнитивных» [7, с. 6]. Здесь сформулировано современное представление об образовательных результатах: дано их четкое определение, выделены виды результатов, установлено соотношение видов ресурсов личности с планируемыми результатами образования. Кроме этого, в Концепции даны определения личностных, метапредметных и предметных результатов через их содержательное наполнение. В целом в Концепции четко определены «существо и основные составляющие современных результатов образования» [9, с. 14]. И, более того, сделан акцент «на результаты образования как системообразующий компонент конструкции стандартов» [9, с. 16]. Таким образом, на сегодняшний день Концепция стандартов носит ярко выраженный инновационный и опережающий характер относительно дидактики как науки.

Ориентация на результаты образования – очень плодотворная идея, задающая вектор развития отечественной системы общего образования и которая могла бы стать ключевой в современной дидактике. То есть в перспективе дидактика как наука разрабатывает теорию результатов образования в обучении, адекватную современной практике образовательного процесса, организуемой на основе Концепции стандартов и самих стандартов второго поколения. С другой стороны, в самой дидактике вызревают предпосылки разработки такой теории, отраженные, в частности, в исследо-

вании и раскрытии таких понятий как компетенция, компетентность, учет, контроль, оценка, критерии оценки и тестирования.

Но, несмотря на все проблемы и противоречия отечественной дидактики, можно констатировать определенные положительные тенденции и сдвиги в ее развитии. Накопленный дидактический потенциал, как в рамках дидактики, так и за ее пределами (в частности, в теории педагогического образования) дает основание говорить о качественно новом этапе ее развития – классификации. На этом этапе наука дифференцируется внутри себя: в ней выделяются направления и более частные теории в совокупности своей покрывающие все пространство дидактики. Сегодня дидактику как науку становится возможным расклассифицировать по трем 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 деятельности учителя). По сути дела любое научно-дидактическое исследование можно подвести под одно из выделенных трех направлений дидактики. Дадим общую характеристику каждой из дидактик, выделив ее 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 обучения, формы организации обучения, учебные задания. 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.

Организующим 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. Однако сегодня происходит процесс развития еще двух дидактик: дидактики учащихся и дидактика деятельности учителя.

Дидактика учащегося – это теория обучения, основанная на характеристике и факторах учебной деятельности обучающихся. В данном случае основной категорией является «деятельность учения». Другие дефиниции этой дидактики – активизация, мотив, познавательный интерес, индивидуализация, этапы деятельности, ее 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 деятельности 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, целеполаганию, проектированию, конструированию, планированию, организации, коррекции, оценке обучения. 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, компетентности и личностных качеств.

А как же обстоят дела с категориями «цель обучения» и «результат образования»? К какой из дидактик они относятся? Нам представляется, что это – основополагающие понятия современной теории обучения в целом, которые имеют отношение к каждой из трех дидактик.

Исходя из этого, дидактика как наука в своем категориальном выражении принимает, образно говоря, следующий вид. Исходная категория – «Цель обучения». От нее исходят три вектора – луча, на каждом из которых расположен категориальный ряд своей дидактики. Затем эти векторы сходятся в одной точке, которая обозначает категорию «результат образования». Такой гипотетический вид имеет развитая дидактика.

На современном этапе развития дидактики целесообразно разделить и самоопределить выделенных трех теорий обучения. Развитие дидактики как науки, ее углубление позволят со временем выйти на внутренние, «органические» связи между составляющими дидактики. Такие связи могут быть реализованы в интеграционных технологиях обучения, вбирающих в себя все три дидактики, взаимодействующие между собой на технологическом уровне. Таким образом, вся дидактическая наука вырисовывается как **т р и е д и н а я д и д а к т и к а**, которая способна быть теоретической основой личностно-развивающего обучения.

Процесс развития отечественной дидактики как науки приводит к рефлексии парадигмальных изменений 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 [2, с. 9]. 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 [3; 11]. 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 путем, 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 «перечеркнутой» ранее антропологической парадигмы.

Она «восстанавливалась» поэтапно: сначала в виде знаниево-репродуктивной парадигмы, акцентирующей внимание на изучении учебного предмета, 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 ребенка. В настоящее время наша отечественная теория обучения развивается как антропологическая дидактика, которая еще может быть названа триединой дидактикой. Таким образом, парадигмальные основания позволяют восстановить целостную картину развития отечественной дидактики как науки.

На основании изложенного можно выделить ряд ведущих тенденций развития современной дидактики как науки. Это **д и ф ф е р е н ц и а ц и я** (с последующей интеграцией на технологическом уровне), **т е х н о л о г и з а ц и я** и **а н т р о п о л о г и з а ц и я**.

Дифференциация дидактики связана с ее внутренней классификацией, с выделением трех дидактик внутри теории обучения, которое становится возможным в связи с накоплением качественно новой информации и попытками научной систематизации знаний об ученике и учителе в процессе обучения.

Технологизация дидактики означает процесс порождения в науке технологического этапа, который приближает теорию к практике. Этот процесс имеет волнообразный характер. Первая волна является результатом научно-технической революции в мире, пришла к нам из-за рубежа и суще-

ствовала в 60-е годы XX века. Вторая волна характеризует начальный этап разработки нашей отечественной теории целей обучения и расчленения конструирующей деятельности на составляющие (70-е–80-е годы). Третья волна появилась в 90-х годах и существует по настоящее время. Она связана с созданием способов конструирования процесса обучения. В настоящее время Концепция стандартов общего среднего образования создает условия и предпосылки для реализации четвертой технологической волны в образовании. Предполагается установление соответствия между целями обучения и результатами образования, которое в практике завершает технологическую «цепочку», а в теории влияет на создание полноценной дидактики, сближающейся с методикой обучения (предметными дидактиками) и отражающей технологические тенденции различных сфер общественного развития.

Антропологизация дидактики предполагает ее «очеловечивание», переакцентирование внимания с проблем обучения, когда во главу угла ставится предметная составляющая, – на проблемы формирования личности учащегося и учителя, на механизмы, гармонизирующие их «производственные» отношения в обучении.

Какие же перспективы просматриваются в процессе развития дидактики как науки? Прежде всего, следует констатировать, что тенденции развития дидактики определяют и перспективы ее развития. (Это касается не только обозначенных в статье направлений).

Одной из перспектив дидактики является формирование полноценного ее технологического этажа. В этом плане дидактика находится на «подступах» к реализации четвертой «технологической волны».

Другая перспектива лежит в плоскости внутренней дифференциации дидактики, упорядочения ее путем выделения трех ее составных частей, выделения предмета и основного понятийного аппарата каждой из дидактик, объединение выделенных дидактик на уровне технологии обучения.

Следующая перспектива лежит в плоскости акцентирования внимания на деятельности учителя, которое является важнейшим условием осуществления личностно-развивающего обучения.

Весь ход развития отечественной дидактики свидетельствует о ее высоком внутреннем потенциале, который может быть реально востребован в XXI веке.

Литература:

1. Вендровская Р.Б. Очерки истории советской дидактики. – М.: Педагогика, 1982.
2. Вербницкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
3. Ирхина И.В. Дидактическая система учителя: концепция и технология развития: Монография. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2005.
4. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Каптерев П. Ф. Избранные пед. сочинения. / Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – С.270-652.
5. Кларин М.В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения // Советская педагогика. 1984. №4. С.117-122.
6. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: Пособие к спецкурсу. – М.: Арена, 1994.
7. Кузнецов А.А. Разработка Федеральных государственных стандартов общего образования // Педагогика. 2009. №4. С.3-10.
8. Никандров Н.Д. Программированное обучение и идеи кибернетики: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1970.
9. О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: доклад Российской академии образования / Под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова // Педагогика. 2008. №10. С.9-28.
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1988.
11. Сериков В.В. Субъективная реальность педагога // Педагогика. 2005. №10. С.53-61.
12. Уман А.И. Подготовка учителя к конструированию учебного процесса // Школьные технологии. 1998. №4. С.87-101.
13. Уман А.И. Технологический подход к обучению: теоретические основы / МПГУ им. Ленина, ОГУ. – Москва-Орел, 1997.
14. Факторович А.А. Сущность педагогической технологии // Педагогика. 2008. №2. С.19-27.