

СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИКА: НА ПУТЯХ К НЕКЛАССИЧЕСКОМУ ОСМЫСЛЕНИЮ

MODERN DIDACTICS: ON THE WAYS TO NONCLASSICAL JUDGEMENT

Рецензия на учебное издание Л.М. Перминовой и Е.Н. Селивёрстовой «Дидактика на рубеже эпох (XX-XXI вв.): Курс лекций для системы высшего и постдипломного педагогического образования. - Владимир: ВГГУ, 2010. - 428 с.»

The review of L.M.Perminova and E.N.Selivyorstova educational edition «Didactics on a boundary of epoch (XX-XXI centuries): the Course of lectures for the system of the higher and postdiploma pedagogical education». - Vladimir: VGGU, 2010. - 428 p.

Богуславский М.В.

Заведующий отделом истории педагогики и образования
Института теории и истории педагогики, член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук, профессор
E-mail: hist2001@mail.ru

Boguslavsky M.V.

Head of the Department of history of pedagogy and education of the Institute of theory and history of pedagogy
Associate member of Russian Academy of Education
Doctor of Science (Education)
Professor

Как всякая область научного знания отечественная дидактика тоже переживает закономерные периоды своего развития: «золотой век», кризис, обретение «нового порядка». В 1970 – 80-е годы ученые-дидакты, аккумулирующиеся в то время в лаборатории теоретических основ дидактики Института общей педагогики АПН СССР (И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.С. Цетлин, Н.М. Шахмаев и др.), создали целостную концепцию рефлексии и перспектив развития дидактики. Эта концепция отличалась высокой степенью научности и вместе с тем несла в себе значительный практико-ориентированный и прогностический потенциал. В русле данной научной школы и сформировались Л.М. Перминова и Е.Н. Селивёрстова – авторы рецензируемой книги.

Затем в середине 90-х годов рельефно проявились кризисные явления в созданной ранее концепции, которые явились следствием комплекса кардинальных политических, социально-экономических, педагогических, психологических и собственно научных факторов. В силу указанных причин назрела необходимость создания «новой дидактики» или точнее новых дидактик, отвечающих как реалиям образовательной ситуации современной России, так и специфике формирующегося информационного общества.

Такая напряженная исследовательская деятельность растянулась на полтора десятилетия и породила ряд моделей современной дидактики. Эти «образы дидактики» представлены несколькими исследовательскими коллективами, руководимыми такими известными учеными как И.М. Осмоловская, А.И. Уман и А.В. Хуторской.

У «исследовательского тандема» авторов курса лекций – Людмилы Михайловны Перминовой, доктора педагогических наук, профессора Московского института открытого образования и Елены Николаевны Селивёрстовой, доктора педагогических наук, профессора, заведующей кафедрой педагогики ГОУ ВПО «Владимирский государственный гуманитарный университет» своя «дорожная карта» в общем дискурсе развития современной отечественной дидактики. Исследовательской программой этого творческого коллектива является особое внимание к внутренним научным проблемам развития дидактики, прежде всего, обоснование ее логической структуры. И еще, – **ярким проявлением специфичного почерка исследователей является особое внимание к истории дидактики, все научные сюжеты авторами обязательно изнутри подсвечиваются историзмом.**

Рецензируемый курс лекций состоит из двух частей, содержательно отражающих преемственность и трансформацию дидактического знания.

Первая часть курса лекций «Дидактика к концу второго тысячелетия: итоги и перспективы» посвящена системному осмыслению дидактики в ее историческом развитии, становлении как классического развивающегося педагогического знания. Задачей авторов, как отмечается в предисловии к этой части, являлось доказать, что «отечественная научная школа располагала мощным теоретико-методологическим инструментарием, обеспечивающим фундаментальность дидактико-методической составляющей в содержании профессионально-педагогической подготовки учителя».

Реализуя свой замысел, авторы убедительно показывают как за три века развития дидактики, ей удалось создать достаточно стройный научный корпус теоретического и прикладного знания. Методологической установкой авторов при реализации своего исследовательского замысла являлось обоснование того, что идеи, выдвинутые выдающимися дидактами, не должны рассматривать как пережитки или стереотипы прошлого, предъявляющие к деятельности учителя целый ряд традиционно сложившихся требований. А, совсем наоборот, к ним необходимо относиться с глубоким уважением как к **ценностным основаниям духовности русской культуры и народности в воспитании, которые образуют «лицо» отечественной педагогики и школы.**

В данной связи авторы последовательно и достаточно убедительно рассматривают такие вопросы, как «Образовательная ситуация в России к концу XX века: приоритетные ориентиры в теории и практике обучения» (глава 1) и «Гимназическая культура – основа педагогического классицизма» (глава 2), где обосновывается тезис о гимназической культуре как «концептуально инновационной в педагогике и дидактике XX и XXI веков». При этом авторы отмечают, что «хотели бы, чтобы читателями правильно были поняты роль и место гимназического и лицейского образования в контекстуальном развитии российской, в том числе и советской, школы». И надо признать, авторам их замысел удался.

Осуществленное в главе 2 исследование вопроса о гимназическом и лицейском образовании – от Древней Греции до наших дней – восполняет существенный пробел в сложившейся историко-педагогической характеристике развития отечественного образования XVIII-XIX вв. Учеными достаточно подробно показано отражение немецких канонов в российском образовании, вскрыты истоки фундаментальности гимназического образования в связке «гимназия-университет-академия», раскрыт социокультурный смысл гимназического и лицейского образования, охарактеризована специфика женского образования в России (немецкие каноны закрепились в мужском образовании, в то время как женское образование было пропитано русской национальной культурой).

Особенно авторам удалось страницы, ярко повествующие об отечественных лицеях (Царско-сельский Лицей, Демидовский лицей, Ришельевский лицей, Нежинский лицей имени князя И.А. Безбородко, Катковский лицей и др.), где дается не только их подробная характеристика, но и приводятся запоминающиеся портреты некоторых лицейцев, обучавшихся вместе с А.С. Пушкиным.

Характеризуя последующее развитие элитного образования, авторы подчеркивают важную мысль в концептуальной характеристике гимназического образования: «гимназическое образование – авангард и тыл системы образования; оно воплощает в себе исторически всю полноту гуманитарности: гуманистические ценности, гуманитарное знание, диалог как гуманитарный способ овладения культурой».

Не меньший научный интерес привлекает проведенный авторами анализ состояния дидактического знания периода 50-х гг. XX века под углом зрения функциональных связей обучения и развития, представленный в главе 3 (п.3.3). В известном смысле этот анализ восполняет пробел в научном осмыслении истории отечественной дидактики второй половины XX столетия, поскольку представляет собой первую попытку выделения и интерпретации круга источников, раскрывающих фактологическую основу исследования проблемы соотношения обучения и развития, которая ранее не входила в сферу прямых интересов истории педагогики.

В целом исторические реминисценции даны в курсе лекций не тривиально, а образно и убедительно. Так, например, оригинально выглядит динамика образованности населения в России – по версии авторов, этот аспект вполне отражен в русской классической литературе: от Недоросля – к Онегину – Базарову и Рахметову, а затем – к Климу Самгину. Кроме того, по-новому, самобытно и научно доказательно звучит осуществленный с позиций историко-педагогических задач анализ психологических теорий – культурно-исторической теории Л.С. Выготского и субъекто-деятельностной теории С.Л. Рубинштейна. Этот анализ фактически выступает способом историко-генетического обоснования развития как важнейшей системной характеристики современного обучения, в которой отражаются функциональные связи обучения и развития.

Наряду с историческими реминисценциями в книге убедительно показана инновационная роль дидактики в развитии образования. В данной связи закономерно, что две главы первой части «Дидактическая новизна современной образовательной ситуации: интеграция, профилизация, стабилизация, диалог» (глава 3) и «Дидактика как педагогическая теория образования и обучения» (глава 4) предстают как методологические выводы, сделанные авторами на основе предшествующего обстоятельного историко-педагогического экскурса.

Вместе с тем, если судить о структуре пособия, то эти главы содержательно выступают методологическим мостиком ко второй части книги, логически завершая осуществленную в предшествующих двух главах характеристику научно-дидактического концепта обучения в практике российского образования. Подчеркнем, что данной внешней структурной композиции в главах органично соответствует внутренняя гносеологическая динамика изложения материала. Это обусловлено тем, что историко-педагогическая детерминанта развития дидактики в курсе лекций впервые представлена через призму философско-научной рациональности, от фазы стабильного, устойчивого развития общества к фазе транзитивности/изменчивости, отражая динамику ценностей в ту или иную эпоху, показывая их связь и преемственность.

Здесь центральной выступает представленная в пособии, следующая логическая конструкция: «Динамика типов научной рациональности в осмыслении развития дидактики и обучения проявилась в том, что: 1) в классической дидактической доктрине обучение рассматривалось только как целенаправленный процесс, а ребёнок – как его объект; 2) в фазе транзитивности произошла смена системообразующего основания обучения, была введена категория ценности, цели обучения стали рассматривать в русле ценностей (неклассический тип научной рациональности), среди которой главной была субъектность ученика в образовательном процессе; 3) постнеклассический тип научной рациональности характеризуется конкретизацией духовно-нравственных ценностей в воспитании, которые гармонизируют связи между обучением и воспитанием в целях развития личности каждого ученика.

Несомненным достоинством издания является то, что в третьей главе первой части убедительно показан методологический плюрализм транзитивного периода развития дидактики и отечественного образования (90-е годы прошлого века). При этом авторы не только характеризуют сами подходы,

но и указывают на важнейшие ориентиры в их использовании (с.94-96). Это **достигается трактовкой генезиса историко-педагогического процесса на основе представленных заранее логических конструкций.**

Особое внимание в пособии уделено восстановлению научных основ дидактики – изложению и обоснованию **логико-дидактического подхода**, его содержания, аксиоматики (п. 3.2, часть 1), получившего развитие в ряде диссертационных исследований, выполненных под руководством Л.М. Перминовой, а также обоснованию и формулированию **принципа субъектности** (п.3.3, часть 2) как нового принципа научной систематизации современного дидактического знания, получившего дальнейшее развитие в диссертационных исследованиях, выполненных под руководством Е.Н. Селивёрстовой.

Через призму **логико-дидактического подхода** в пособии обосновывается технология отбора учебных предметов в учебный план (с. 103-104) и обосновываются положения, раскрывающие развивающую сущность обучения как освоения языков разных наук в составе культуры (с. 104-105). Наиболее обстоятельно методологическая и инструментальная функции логико-дидактического подхода раскрыты авторами в дальнейшем изложении – при характеристике и систематизации образовательных универсалий – общеучебных умений и навыков, представленных как функционально неоднородная система в познавательной и практической деятельности ученика (п. 2.5, часть 2). Эти универсалии являются для ученика адаптивными и развивающими ресурсами в овладении научным методом.

Убедительно представлено и доказательство генетической связи образовательных стандартов первого и второго поколений (см. Заключение, с. 422-428), упорядочивающих ключевые компетенции относительно функций научного знания.

В соответствии с **принципом субъектности** в пособии обосновывается качественная неоднородность развивающих целей современного обучения и их системный характер (с. 360-377). Теоретико-методологические возможности и научная сила данного принципа ярко и убедительно проанализированы авторами в главе 4 части 2 «Дидактическая концепция развивающей функции обучения: связь теории и практики». Речь идет о представленной в содержании главы характеристике теоретических идей и положений, которые раскрывают развитие как сущностную, системную характеристику обучения, обнаруживающую себя в специфике компонентов дидактической системы обучения и соответствующих способах ее функционирования.

Подобные результаты особенно ценны как с теоретической, так и с практической точек зрения. Они создают необходимые научные предпосылки для того, чтобы избавляться от существующего до сих пор эмпиризма и на этой основе технологизировать процесс проектирования и реализации развивающих целей обучения. Не менее важно и то, что представленная авторами концепция развивающей функции обучения позволяет с единых теоретических позиций подойти к интеграции современных взглядов на видовое разнообразие сложившихся в дидактике типов обучения – традиционное, проблемно-развивающее и личностно ориентированное обучение.

Как несомненное достоинство книги нельзя не подчеркнуть **успешное соединение авторами логико-дидактического и историко-педагогического подходов в целях обновления смысловых линий, ориентирующих процесс систематизации современного дидактического знания** и отражающих его принадлежность к специфике научного знания постиндустриального общества.

Вторая часть книги «Начала неклассической дидактики» открывается характеристикой актуальных проблем современной дидактики и обстоятельной панорамой социокультурных реалий школьного образования. Назвав вторую часть книги «Начала неклассической дидактики», авторы доказали этим возможность развития классического наследия дидактов прошлого разработкой системно-гуманитарных основ на теоретико-методологическом, содержательном, процессуальном, технологическом и субъектно-личностном уровнях.

Вместе с тем, критически оценивая дидактическое наследие XX века, авторы отмечают, что «классической дидактике не удалось решить *проблемы*:

- системного осмысления связи между обучением и образованием, динамики, порождающей эти связи;
- системной разработки целей обучения;
- исследования содержания образования как средства самоидентификации и развития ученика;
- универсалий в школьном образовании – общеучебных (надпредметных) умений и разработки теоретических основ стандартизации образовательных результатов; определения функционального соотношения надпредметного и предметного компонентов в учебных компетенциях».

Одна из причин отмеченных недоработок заключается, по убеждению авторов, в ослаблении связей между дидактикой и важнейшими для неё в теоретико-методологическом отношении науками – логикой и психологией. Вместе с тем, сила отечественной школы педагогики и дидактики заключалась в преемственности фундаментальных идей и принципов как основы развития педагогической теории и практики. Это означает, по мнению авторов, что проблемное поле неклассической дидактики только начинает заполняться новыми разработками. Опираясь на философско-методологические, педагогические, дидактические исследования, ученые попытались ответить на следующий вопрос: может ли классическая дидактика, имеющая своей методологией классическую философию, объяснить изменения в современной образовательной практике (более того, может ли она прогнозировать их, и какова степень точности этого прогноза)?

В данной связи стержневыми вопросами второй части книги являются: историко-педагогические детерминанты дидактической концепции развивающей функции обучения (3.2), идея субъектности как принцип концептуального оформления развивающей функции обучения (3.3), системный характер дидактических представлений о целях интеллектуального развития школьников в обучении (4.1), инструментально-технологические аспекты развивающей функции обучения (4.2), базовые характеристики процессуальной составляющей развивающей функции обучения (4.3) – как обогащающие понимание и реализацию проблематики индивидуализации и дифференциации в обучении (4.4).

При этом подчеркнем, что практикоориентированный аспект книги представлен не только современными образовательными технологиями, но и обоснованием нового понимания урока, его дуальности: содержательно-деятельностной стороны и ценностно-смысловой (4.8.1 часть 1; 4.4. часть 2).

Реализованный в книге научно-теоретический блок образуют два пласта знания: обоснование самопознания как гуманитарной инновации в образовательном процессе (п.2.1 - 2.4 часть 2) и дидактическая концепция развивающей функции обучения (главы 3 и 4 часть 2). По сути, в них сосредоточено все то содержание, которое касается субъектного характера результата обучения.

Достоинством этой стороны книги является основательная психологическая проработка вопроса о социальном и субъектно-личностном назначении обучения. Следует особо отметить, что осуществленное авторами книги **обращение к самопознанию субъекта является новым подходом в дидактике**. Это весьма подробно раскрывается во второй части (2.1, 2.2, 2.3, 2.4). Концептуальное обоснование субъектности на уровне результата обучения дано в главе 4 (часть 2), как углубляющей традиционные и формирующей новые представления о принципах формирования содержания образования (п. 4.2), о мере развивающего влияния различных типов обучения (п.4.3), а также об индивидуализации и дифференциации в обучении (п. 3.4).

Дидактическое обоснование субъектности обучения осуществляется путем доказательства необходимости завершения процесса усвоения знаний в психолого-педагогическом цикле включением нового звена – рефлексии, которая и позволяет выстроить учебный процесс как образовательный, т.е. как детоцентристскую модель учебного процесса (п.2.1, часть вторая, глава 2). Тем самым убедительно обосновывается рефлексивно-диалогический характер обучения как гуманитарного процесса, в котором взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся выступает не только как целенаправленная, но как ценностно-ориентированная.

Методологической осью содержания курса лекций является имплицитированный в нем принцип взаимосвязи теории и практики. В данной связи, несомненным достоинством пособия выступает существенный и в научном плане равнозначный вклад, внесенный авторами в развитие дидактики:

Л.М. Перминовой – разработка новой теории содержания образования как бинарно-интегративной системы; Е.Н. Селивёрстовой – дидактическая концептуализация развивающей функции обучения.

Согласно **дидактической концепции развивающей функции обучения Е.Н. Селивёрстовой**, результаты обучения интегрированы в личностном опыте ученика. Это происходит посредством освоения школьником познавательного опыта, предполагающего самоорганизацию и саморегуляцию познания и включающего опыт усвоения знаний, осуществления познавательной деятельности репродуктивного и творческого характера, а также опыт эмоционально-ценностного отношения к познанию.

С теоретической точки зрения такой подход, основанный на выделении содержательного, операционально-инструментального, деятельностно-инструментального и личностного (рефлексивно-оценочного) компонентов познавательного опыта, позволяет углубить имеющиеся в современной дидактике представления о его структуре и составе. Что особенно ценно, в этой связи возникают теоретические основания для проектирования и реализации в практике обучения структурно целостного образовательного процесса, направленного на качественное совершенствование индивидуальных познавательных ресурсов личности, которое охватывает знаниевые, формально-логические, когнитивно-деятельностные и рефлексивно-смысловые (субъектно-личностные) аспекты познавательного опыта школьников.

Специфика **бинарно-интегративной теории содержания образования Л.М. Перминовой**, как это следует из курса лекций, состоит в интеграции принципов формирования содержания образования, разработанных на основе инварианта состава содержания во всей его социокультурной полноте, и на основе инварианта структуры видов деятельности, отражающего индивидуально-психологический аспект человеческой личности и обосновывающий закономерную зависимость набора учебных предметов в составе учебного плана с инвариантной структурой видов деятельности. С методологической точки зрения это означает, что каждая из сторон инвариантной структуры видов деятельности (познавательная, ценностно-ориентационная, коммуникативная, трудовая, эстетическая и физическая) должна быть наполнена инвариантом состава содержания образования (знаниями, умениями и навыками как способами деятельности, опытом творческой деятельности и опытом ценностного отношения).

Очевидно, рассматриваемая теория содержания образования в наиболее полном виде представляет идею субъектности как принцип обоснования инструментальной составляющей развивающей функции обучения. Она раскрывает процесс формирования содержания образования как своего рода многомерный, культурно-исторический процесс, который в рамках обучения может быть осмыслен как продукт собственной деятельности и самодеятельности, как учителя, так и школьника, взаимодействующих друг с другом.

В целом внимательное прочтение книги позволяет подчеркнуть ее своевременность и современность. Разработка этой проблематики в рецензируемой книге **имеет принципиальное значение для дидактической фундаментализации перспективной и еще недостаточно разработанной к сегодняшнему дню проблемы о предметности в обучении**. Здесь следует иметь в виду следующие аспекты.

1. Разработка бинарно-интегративной теории содержания образования высветила *три основания предметности*: онтологическое (знания), деятельностное (опыт деятельности), ценностное (социально и личностно значимые ценности: Здоровье, Истина, Человеческие добродетели, Творчество, Красота). Эти ценности как основания предметности философы называют ментальными, практическими и духовными, что вполне соотносится с приведенными выше тремя основаниями.

2. Представленная аксиологическая триада послужила, в свою очередь, *основанием для дидактической характеристики субъектно-личностного уровневого результата обучения в концепции развивающей функции обучения*. Ученик предстает в образовательном процессе как субъект усвоения знаний (1), как субъект собственной познавательной деятельности (2), как субъект эмоционально-ценностного отношения (3). В этих ипостасях в условиях познавательной самоорганизации и саморегуляции и осуществляется познание учеником самого себя как «прибавка» к результату нор-

мативного обучения, которая фактически и позволяет рассматривать обучение как собственно образовательный процесс.

Таким образом, в книге представлены и **дидактико-методологические основания предметности в обучении**, соотносимые с современными подходами к образованию и обучению (культурологическим, личностно ориентированным, компетентностным и др.). Существенно, что подобные исследовательские результаты являются вкладом в современную проблематику информатизации образования, доказывая, что и в век информации главным остается Человек.

В целом все изложенное выше дает основания для вывода: **рецензируемая книга с полным основанием может быть названа фундаментальной работой**: в ней на высоком научно-методологическом уровне рассматривается научно-теоретическое наследие дидактики, сложившееся к концу XX века, и на теоретическом уровне существенно продвинуто решение важнейших проблем, отражающих векторы развития современного дидактического знания.

Поскольку жанр рецензии в обязательном порядке предполагает выявление определенных недостатков, то, руководствуясь законами жанра, выскажем следующее. Не подвергая сомнению научное содержание книги, следует обратить внимание авторов на форму подачи материала. Структура курса лекций носит достаточно рыхлый характер, эклектично соединяются логически не в полной мере связанные фрагменты текстов. Иногда заявленные названия параграфов не полностью отражают их содержание.

К сожалению, пособие не избежало ряда орфографических и стилистических небрежностей и, что значительно хуже, исторических неточностей и ошибок, которые, конечно, должны быть исключены в курсе лекций, адресованном студентам системы педагогического образования. Особенно это проявляется в вольном толковании названий ряда важнейших исторических документов.

Будем надеяться, что авторы курса лекций смогут исправить ошибки и небрежности в следующем издании этого в целом серьезного и полезного пособия.