

Для обсуждения на совместном заседании
бюро отделений философии
образования и теоретической педагогики и
общего среднего образования
28 июня 2017 г.

Сообщение Осмоловской Ирины Михайловны,
доктора педагогических наук, заведующего
лабораторией общих проблем дидактики
Института стратегии развития образования РАО

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ

Вопросы «Чему учить? Как учить?» традиционно интересуют многих. На эти вопросы дает ответ дидактика. Дидактику мы рассматриваем как часть педагогики, область научного знания, имеющую в своем корпусе как исследовательский, так и прикладной аспект. Наряду с теоретическими положениями, разрабатываемыми в дидактике в ходе реализации ею теоретических функций (описательной, объяснительной, предсказательной), в дидактике есть большой блок нормативных построений, обусловленный реализацией ею конструктивно-технической функции. На основе определенных в дидактических исследованиях теоретических оснований дидактика проектирует процесс обучения, разрабатывая содержание образования, формы организации его усвоения и методы обучения.

В данном сообщении раскрываются представления о развитии дидактики, основанные на идеях научной школы И.Я. Лернера - М.Н. Скаткина – Н.М. Шахмаева и исследованиях лаборатории общих проблем дидактики Института стратегии развития образования РАО.

Дидактика изучает процесс обучения, который мы понимаем как процесс внесения позитивных изменений во внутренний мир обучающегося в ходе целенаправленной, специально организованной, взаимосвязанной

деятельности учителя и ученика, обращенной на освоение содержания образования.

Есть ли кризис в дидактике? Ответить на этот вопрос можно словами И.Я. Лернера, написанными им еще в 1995 году: «Следует отметить главное, что может идти речь о «кризисе» школы, социальных условий, сопряженных со школой, но нет кризиса дидактики, нет кризиса теории воспитывающего и развивающего обучения. Мы подчеркиваем – теории, ибо она за последние полстолетия развивается в нужном направлении. И если часть вопросов не разработана дидактикой, то это говорит не о ее кризисе, а об уровне развивающихся научных знаний» [1, с.10].

Есть ли кризис школьного обучения? Есть. И, соответственно, есть вызовы дидактике, которые, во-многом, определяются современными социокультурными условиями. Дидактика на эти вызовы реагирует.

Известно, что жизнь человека становится все более динамичной, все чаще возникает необходимость быстро принимать решения в ситуациях неопределенности, действовать в условиях недостатка или избытка данных, их противоречивости. Деятельность человека разворачивается в условиях многозадачности, для решения сложных проблем требуется действовать в команде. К этому человека необходимо готовить.

Мощное развитие информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ), с одной стороны, изменяет условия человеческой жизни, а с другой стороны, требует нового построения процесса обучения. Перед дидактикой встают проблемы всестороннего анализа, осмысления влияния информационных технологий на образовательный процесс, и соответственно, его конструктивных изменений. В педагогической действительности сейчас широко распространено применение ИКТ как средств обучения, делающих процесс обучения более результативным, устраняющих его рутинные элементы. Но насколько повышается эффективность обучения при этом, доказательно не выявлено. Сама сущность процесса обучения в условиях

ИКТ пока не изменилась. Как должен разворачиваться процесс, могут ли быть пропущены или видоизменены какие-либо этапы процесса обучения, неясно.

Изменяется психологическая сфера «поколения цифры»: преобладающими становятся клиповое мышление, мышление образами, одномоментное усвоение ограниченных фрагментов информации, неспособность воспринимать длительное, постепенно развертывающееся повествование, схватывать логические переходы, следуя за автором. Как в связи с этим изменять процесс обучения, и нужно ли это делать, идти ли за психологическими особенностями подрастающего поколения или корректировать их? На эти вопросы пока нет ответов.

Современная социокультурная ситуация ставит проблемы влияния геополитики на образование, обучения мигрантов с целью их адаптации и аккультурации, экологического воспитания, образования для устойчивого развития общества и другие. Каковы должны быть стратегия и тактика обучения в этих условиях? Дидактика занимается решением этих проблем, однако отметим, что она может решить не все. Сложившаяся социокультурная ситуация, к великому сожалению, характеризуется и игнорированием дидактических знаний при принятии органами управления образованием судьбоносных для его развития решений. Наблюдающаяся «чехарда» изменений в системе образования, не вытекающих из научно обоснованной стратегии его развития, еще раз подтверждает сказанное. А приход в систему образования «эффективных менеджеров» на первый план выдвигает экономические и управленческие задачи, отодвигая задачи дидактические.

Вместе с тем, дидактика обладает значительным потенциалом для решения многих проблем, стоящих перед образованием.

Возьмем проблему Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). В основу ФГОС положен системно-деятельностный

подход, главной задачей которого является формирование у учащихся учебной деятельности. Казалось бы, если классическая дидактика длительное время развивалась в русле традиционного «знаниево-ориентированного подхода», то она не может способствовать решению современных проблем.

Однако в культурологической концепции содержания образования, разработанной под руководством В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, заложен такой инновационный потенциал, который позволяет, руководствуясь этой концепцией, конструировать содержание образования и в системно-деятельностном, и в компетентностном подходах. В этих подходах четырехкомпонентная структура содержания образования, предложенная концепцией, сохраняется, несколько трансформируясь. В условиях деятельностного подхода акцент делается на способах деятельности, причем, не только и не столько на конкретных способах деятельности в рамках отдельного предмета, сколько на метапредметных способах деятельности, или, как писал И.Я. Лернер – общеучебных умениях и навыках. Способы деятельности могут сформироваться только в деятельности, отсюда акцент на организацию в процессе обучения активной деятельности учащихся. А в компетентностном подходе в состав компетенции, наряду со знаниями, усвоенными способами деятельности, обязательно входит опыт осуществления деятельности и позитивное ценностное отношение к этой деятельности. Отметим, что важен опыт осуществления деятельности, как в стандартных, так и в нестандартных условиях, т.е. интеграция репродуктивной и творческой деятельности. И опять мы не выходим за рамки четырех компонентов, но акценты в процессе обучения расставляем по-разному.

Продолжая развитие культурологической концепции содержания образования, в лаборатории общих проблем дидактики был разработан механизм, позволяющий отбирать содержание образования не на уровне учебных предметов, а на уровне общего теоретического представления, что

дает возможность представить целостное содержание, не разделенное на отдельные предметы, а затем уже решать, каков набор учебных предметов нужен школе. Было уточнено само понимание учебного предмета с дидактических позиций, разработана расширенная типология учебных предметов [2; 3].

Переход к новым образовательным стандартам в общеобразовательной школе был совершенно необходимым шагом, но ни дидактически, ни методически он был не подготовлен. Учителя оказались перед необходимостью самим разрабатывать структуру урока, отвечающую требованиям ФГОС. И здесь появилось множество «мифов урока по ФГОС». Например, считается правильным такой урок начинать с угадывания детьми цели урока. Какая в этом дидактическая целесообразность, непонятно. Иное дело, если вместе с учителем ученики выявляют возникшую в познавательной деятельности проблему и определяют, как ее решить. Все это подробно описано в теоретических основах проблемного обучения. Но об этом речь не идет, дети просто угадывают цель, иногда с помощью шарад и ребусов. Еще один миф: на уроке в соответствии с ФГОС обязательно должна быть групповая работа. После угадывания цели, дети делятся на группы, и учитель дает каждой группе задание. Выполнив его, дети презентуют свои результаты. Как показывает анализ таких уроков, целостного представления об изученном материале у учащихся не складывается, особенно, если урок завершается выполнением тестов по новой теме, и рефлексией, которая сводится к эмоциональной оценке настроения учащегося в конце урока. Игнорирование разработанных в дидактике закономерностей процесса обучения снижает качество образования.

Сейчас много говорят о «прорывных» обучающих технологиях. Прежде всего, это - технологии, ориентированные на работу обучающихся в информационно-образовательной среде: технологии смешанного обучения,

«перевернутый класс». Изучение в лаборатории общих проблем дидактики перспективных обучающих технологий позволило утверждать, что в классической дидактике есть прототипы указанных технологий. Кроме того, подчеркнуто, что их разработка и использование будут эффективными, если опираются на дидактические основания. Готовя урок с использованием новых обучающих технологий, педагогу, прежде всего, необходимо ответить на вопрос: какова дидактическая цель использования технологий на уроке, что они дадут для усвоения материала, для формирования метапредметных умений, для развития ученика.

К сожалению, сейчас зачастую возможности ИКТ в построении урока выходят на первый план, и тогда ученики на уроках физкультуры смотрят подготовленные учителем презентации, как правильно выполнить упражнение, вместо того, чтобы тренироваться его выполнять. А на уроке географии любят прекрасными ландшафтами, эмоциональное впечатление от которых совершенно затмевает те идеи, ради которых они были продемонстрированы учителем.

Изучение перспективных обучающих технологий позволило сделать вывод о том, что если они встраиваются на научно выверенной дидактической основе, то такие технологии встраиваются в практику и успешно реализуются (например, технология ТОГИС (технология образования в глобальном информационном сообществе), разработанная В.В. Гузеевым; технология драмогерменевтики В.М. Букатова; коммуникативное обучение Ю.Л. Троицкого).

Среди предлагающихся практике инновационных обучающих технологий есть также те, которые оказываются выхваченными из контекста, в котором они создавались, применяющиеся как «дань очередной педагогической моде» - ментальные карты, фреймы, квесты, комплексно-волновой урок, панорамное обучение. Такие технологии либо не получают широкого распространения, либо имеют короткое «время жизни» [4].

Отвечая на вызовы, поставленные современным обществом, дидактика рассматривает проблемы электронного обучения, электронных учебников, электронных курсов (МООК). При этом в дидактике четко разделяется понимание электронных учебников и электронных форм учебников. Сейчас максимальное внимание издательствами уделяется электронным формам учебников, которые, по сути, повторяют учебники бумажные, обогащенные различными электронными приложениями (дополнительными иллюстрациями, видео и аудиофрагментами, дидактическими играми, проверочными упражнениями, контрольными тестами).

Электронный учебник изначально строится по-иному, представляет собой предметную информационно-образовательную среду и может выступать в виде: 1) сценария процесса обучения; 2) конструктора процесса обучения; 3) интеграции сценария и конструктора. В наших исследованиях описаны различные варианты построения учебников нового типа для обучения в информационно-образовательной среде, выделены их дидактические характеристики [5].

Изучение вышеназванных проблем в рамках традиционной дидактики активно ведется, но для успешного решения необходимы междисциплинарные исследования.

Если обратиться к историческому аспекту развития дидактики, можно показать, что дидактика никогда не развивалась как монодисциплина, необходимость учета знаний, полученных в других науках, отмечали и Я.А. Коменский, и К.Д. Ушинский, и другие выдающиеся педагоги. С начала XX века наблюдались тенденции усиления комплексных, полидисциплинарных исследований в сфере дидактического знания. Об этом свидетельствует появление педологии, позже – разработка Н.А. Менчинской дидактико-психологического подхода (как назвал его В.И. Панов) для совершенствования процесса обучения на основе психологических закономерностей. Для современной дидактики характерна интеграция знаний

из разных научных областей: психологии, социологии, культурологии, возрастной физиологии и т.д. Отметим, что заимствование результатов исследований не делает дидактику междисциплинарной, поскольку речь не идет о совместных с психологами, социологами и другими специалистами исследованиях.

Такая интеграция сейчас нарастает: наблюдается активное проникновение терминов других наук в дидактику. Например, в дидактике в настоящее время широко используется термин «конвергенция», который обозначает процесс сближения, появление сходных признаков у сходящихся сторон (говорят о конвергенции общего и дополнительного образования, конвергенции различных стратегий обучения). Традиционно данный термин использовался в биологии, геологии, физике, позже – в экономике. Сейчас мы наблюдаем его проникновение в дидактику. То же самое можно сказать о терминах «человеческий капитал», «форсайт», «технопарк», «метод фреймов» и т.д. Необходимо отметить, что нередко заимствование в дидактических исследованиях терминов из других наук, особенно, естественных, приводит к редукции научного процесса, вульгаризации его. В качестве примера можно привести появление в дидактике терминов «период полураспада компетенций педагога», «энтропийная оценка содержания учебного материала», «комплексно-волновой урок».

Наблюдается обогащение дидактического инструментария. В дидактике шире начинают использоваться методы гуманитарного познания: интерпретация текстов, монографическое изучение индивидуальных особенностей учащихся, феноменологическое описание типичных или, наоборот, нестандартных ситуаций с последующим их анализом, применение нарративного интервью. Применяются социологические методы: метод фокус-группы, все чаще используется метод экспертной оценки.

Достижения в области нейронаук, когнитивистики в целом, дают возможность с естественнонаучных позиций обосновать построение

процесса обучения, условия повышения его эффективности. В качестве примера можно привести лекции Т.В. Черниговской, в которых она показывает, как различия в деятельности мозга мужчин и женщин должны повлиять на организацию обучения мальчиков и девочек; почему важно развивать музыкальные способности ребенка, как это влияет на развитие мозга [6,7].

В настоящее время полидисциплинарных исследований в области обучения для развития дидактики недостаточно. Необходимо вести речь о междисциплинарных исследованиях. Так, например, в русле полидисциплинарности не поддаются изучению феномены, связанные со спецификой усвоения знаний в информационно-образовательной среде: для дидактики важно знать, насколько принципиально отличие восприятия информации с экрана от восприятия с бумажного носителя, как влияет на осмысление информации ее визуализация, мешает ли мышление образами развитию логического мышления, изменяет ли мыслительные процессы изменение мелкой моторики, когда у детей, работающих с клавиатурой на смартфонах, набор сообщений идет большим пальцем руки, и, соответственно, он больше развивается и т.д.

Проблема междисциплинарности сейчас широко изучается в философии, эпистемологии, науковедении. Точного и полного решения этой проблемы нет, разработаны некоторые ориентиры, на которые можно опереться [8; 9; 10; 11].

Анализ работ, освещающих те или иные аспекты междисциплинарности, позволил выявить признаки междисциплинарного исследования:

1. **Общий предмет исследования.** Чаще всего такой предмет конструируется специально для конкретного междисциплинарного исследования и представляет собой гибрид, затрагивающий

исследовательские поля участвующих в междисциплинарном исследовании наук.

2. Взаимодополнение методов исследования: на равных правах в исследовании участвуют методы наук, интеграция которых происходит в междисциплинарном исследовании.

3. Теоретические основания исследования принадлежат интегрирующимся наукам.

4. Получаемый результат междисциплинарного научного исследования не принадлежит одной научной дисциплине, он вносит вклад в те науки, которые были задействованы в исследовании или инициировали это исследование.

Организационно можно выделить различные формы междисциплинарных исследований:

1. Изучение объекта и с позиции дидактики, и с позиции другой науки в одном исследовании специалистами одного профиля, для чего исследователям необходимо глубоко проникнуть в смежную науку.

Такое исследование проводится Ю.Г. Куровской и М.А. Лукацким. В нем поставлена задача проанализировать педагогический дискурс, используя в качестве инструментов языкознание и когнитивную лингвистику, в частности, провести экспертизу учебников на основе положений когнитивной лингвистики [12].

2. Организация комплексных исследований одной проблемы разными специалистами, для чего необходимо создание междисциплинарных исследовательских коллективов ученых – специалистов в различных областях знания.

Примером такого исследования является исследование, проведенное группой специалистов (физиологов, медиков, психологов, эргономистов, педагогов) [13], в котором ставилась проблема повышения доступности усвоения учебных программ для всех учащихся. В исследовании необходим

был выход на общий предмет исследования. Проблема должна была быть переформулирована в новом предметном поле так, чтобы общий предмет исследований можно было изучать средствами всех участвующих наук, а полученные в ходе исследований результаты могли бы решить поставленную проблему. Такой предмет был найден при обращении к категориям гомеостатики. Исследовательский коллектив исходил из того, что учебные программы, содержание обучения – способ управления учебной деятельностью школьника, но учебная деятельность также управляется путем произвольной регуляции со стороны организма ребенка. Возможно, проблема доступности учебного материала связана с особенностями регуляции учебно-познавательной деятельности школьников, т.е. возникает конфликт управления и регуляции. Тогда общий предмет исследования – особенности произвольной (без участия сознания) регуляции учебно-познавательной деятельности школьника, осваивающего то или иное содержание образования.

Исследования показали, что причина снижения доступности учебного материала связана с незрелостью разных звеньев центральных регуляторных систем или с особенностями их функционального состояния. Изменение функционального состояния регуляторных систем может быть диагностировано по проблемам межполушарного переноса, нейропсихологическим синдромам, «застревающим» профилям вегетативной, когнитивной и др. регуляций, например, по затруднениям в переходе от одного к другому способу обработки, кодирования, преобразования информации. Развитию учебных затруднений способствует блокирование компенсирующих механизмов нервно-психической регуляции со стороны управления учебно-познавательной деятельностью школьника (блокировка творчества, отказ в выборе способов выполнения заданий, навязанный темп выполнения заданий и др.). В представленном исследовании были определены принципы конструирования содержания,

методов обучения и образовательной среды, которые выступают общесистемным средством предупреждения и преодоления незрелостей регуляции. Они служат повышению педагогической доступности обучения для всех обучающихся.

Изучение проблемы междисциплинарных исследований обучения показало расширение исследовательского поля дидактики. Изучая такие области научного знания как психодидактика, социодидактика, кибердидактика, лингводидактика и т.д., мы задались вопросом – это, действительно, междисциплинарные области знаний? Или это – «селфи в педагогике» (по образному выражению В.М. Полонского)? На данный момент выяснено, что есть и действительно междисциплинарные области, есть и селфи, есть и становящиеся области, которые в настоящее время еще не представляют собой полноценных междисциплинарных областей, но развиваются в этом направлении.

В связи с вышесказанным в качестве особенностей развития дидактики на современном этапе можно назвать:

- 1) актуализацию междисциплинарных исследований процесса обучения;
- 2) расширение исследовательского поля дидактики за счет междисциплинарных областей (психодидактики, социодидактики, когнитивно-дидактических исследований);
- 3) разработку нормативных предписаний практике образования на основании глубоко проработанных, теоретически выверенных дидактических положений.

Литература

1. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. – М., 1995.
2. Предметность обучения в школьном образовательном процессе/ Под ред. Е.О. Ивановой, И.М.Осмоловской. – М., 2012.
3. Дидактика в современных социокультурных условиях / Под ред. И.М. Осмоловской: уч. пособие. (Алиев Ю.Б., Бережнова Е.В., Иванова Е.О.,

Кларин М.В., Ковалева Т.М., Краснова Л.А., Осмоловская И.М., Перминова Л.М., Попова А.И.) - М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2015. – 314 с.

4. Перспективные обучающие технологии: дидактические основания // Сб. науч. трудов / Под ред. И.М. Осмоловской. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования». – 2017. -116 с.

5. Иванова Е.О., Осмоловская И.М., Шабалин Ю.Е. Конструирование учебников для реализации процесса обучения в информационно-образовательной среде: монография. – М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2017. – 188с.

6. Черниговская Т. В. Как научить мозг учиться [электронный ресурс] <http://monocler.ru/videolektoriy-7-lektsiy-tatyanyi-chernigovskoy-o-mozge-i-yazyike/> Дата обращения 07.06.2017.

7. Черниговская Т.В. Творчество как предназначение мозга [электронный ресурс] <http://monocler.ru/videolektoriy-7-lektsiy-tatyanyi-chernigovskoy-o-mozge-i-yazyike/> Дата обращения 07.06.2017.

8. Ажимов Ф.Е. Что такое междисциплинарность сегодня? (Опыт культурно-исторической интерпретации зарубежных исследований) // Вопросы философии. – 2016. - № 11. – С.70-77.

9. Степин В.С. О философских основаниях синергетики // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. С. 96-102.

10. Князева Е.Н. Пробуждающее образование // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. С. 369-387.

11. Касавин И.Т. Междисциплинарное исследование: к понятию и типологии // Вопросы философии. 2010. № 4. С. 61–73.

12. Куровская Ю.Г. Языкознание и когнитивная лингвистика как инструменты анализа особенностей педагогического дискурса // Ценности и смыслы. - 2015. № 6 (40). С. 65-77.

13. Колесникова Л.И., Дзятковская Е.Н., Долгих В.В. и др. Адаптивно-развивающая стратегия сохранения здоровья школьников. – М.: Литтерра, 2015. – 158 с.