

Теория образования и обучения

Гагарин Александр Валерьевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), Москва

Соловьёва Наталья Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы (РАНХиГС), Москва

ТРАНСФОРМАЦИЯ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИДЕЙ В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ РОССИИ

В попытке ответить на вопрос о настоящем и будущем российской дидактики авторы статьи обращаются к ключевым предпосылкам её становления в России (Платон, К. Хельвинг, Й. Юнг, Я.А. Коменский, М. Монтень, И. Герbart, К.Д. Ушинский) в формировании современной российской дидактической школы; к широко используемым сегодня российскими дидактами феноменам зарубежной науки и соответствующим им понятиям «культурно-образовательная среда» (cultural, educational environment), «компетенция» и «компетентность» (competence); к теории урока Воронежской дидактической школы; к проблеме социокультурного развития обучающихся в контексте технологизации учебного процесса и амплификации развития личности. Статья выполнена в формате теоретического анализа вкупе с рефлексией педагогического и собственно дидактического опыта авторов на фоне современных, сложных и противоречивых социально-культурных условий.

***Ключевые слова:** дидактика, российская дидактика, культурно-образовательная среда, компетенция, компетентность, социокультурное развитие личности, технологизация учебного процесса, амплификация развития личности.*



Предпосылки возникновения и развития современной российской дидактики (вводные замечания)

Актуальный этап развития российской дидактики так или иначе связан с «адаптацией» её к международным «стандартам» и представлениям. Отражено это, прежде всего, в процессах интеграции традиционных для России педагогических идей, взглядов и практики с «инновационными» зарубежными. Насколько такая «адаптация» эффективна и в целом возможна, насколько «разумно» такое сочетание и на данном переходном этапе, и в будущем для «русской педагогики», можно в определённой мере понять, обратившись к анализу дидактических идей классиков и современных авторов в сфере педагогики, психологии, акмеологии.

Традиционно российская дидактика основывается на идеях, пришедших к нам из эпохи Просвещения, собравшей воедино: идеи Платона, определяющие понимание «необходимой зависимости», «неизбежного следствия» или «чистой причинности»; смещение смысловых акцентов педагогики на процесс обучения, приобретение ею статуса науки в связи с деятельностью Кристофа Хельвига и Йохима Юнга, которые анализировали деятельность Вольфганга Ратке (1571–1635) [1]; фундаментальные (по своей сути) принципы дидактики Яна Амоса Коменского, который считал, что дидактика есть не только «искусство обучения», но и воспитания и необходимое условие формирования личности [2].

Школа Я.А. Коменского стала «преддверием школы интеллектуальной», «мастерской гуманизма». Гуманистические принципы, актуальные и сегодня, заложены в фундаментальных идеях Мишеля де Монтеня (свободы; чуткости и соразмерности; подтверждения навыков практической деятельности) [3].

В этой связи важно отметить ступени обучения Иогана Фридриха Гербарта, развивающиеся в «координатах»: углубление — осознание — покой — движение (рис. 1). Учение Гербарта пользовалось большой популярностью в педагогике второй половины XIX — начала XX вв. В приложении к отечественной дидактике идеи Гербарта внесли свой вклад, с одной стороны, в её систематизацию как научно-практического направления, в развитие идей технологизации учебно-воспитательного процесса — с другой.

Комментируя рисунок 1, отметим, что развитие ребёнка («воспитывающее обучение») возможно на каждой ступени в системе указанных «координат» [4].

На первой («ясность») — актуализация (первоначальное ознакомление учащихся с новым материалом) с обязательным использованием самых различных средств наглядности.

На второй («ассоциация») — установление связи новых представлений с уже имеющимися в форме свободной беседы.

На третьей ступени («система») — системное изложение нового материала с выделением главных положений, с выводом правил и формулированием законов.

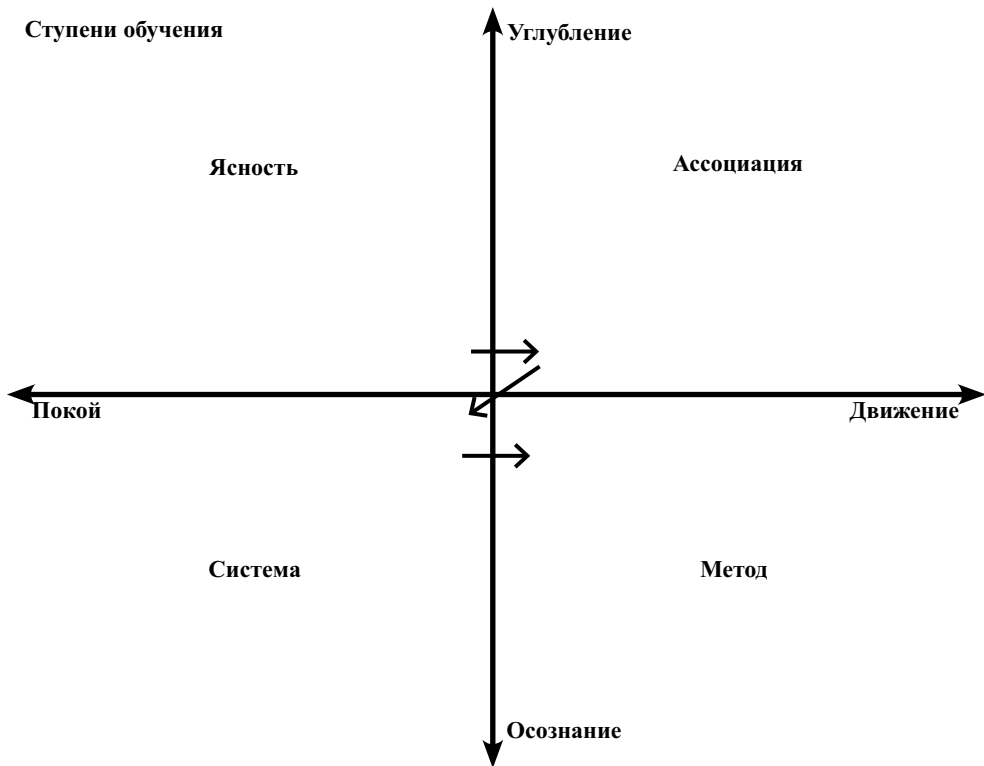


Рис. 1. «Ступени обучения» (по И.Ф. Гербарту)

На четвёртой ступени («метод») — выработка навыков применения полученных новых знаний на практике в процессе выполнения соответствующих упражнений [4].

В перечисленных положениях отражены существенные стороны учебного процесса как технологической системы. Однако следует отметить, что универсализация данной схемы в приложении к различным учебным дисциплинам в той или иной мере может вести к формализации собственно в организации занятий. Поэтому в данном случае педагогу важно следовать известному принципу «золотой середины».

И, несомненно, становление российской дидактической школы неразрывно связано с именем Константина Дмитриевича Ушинского. В его работах сформулирована мысль о том, чем, по своей сути, является педагогика [5], когда именно побуждение и убеждение — ключевые «кодовые» слова в воспитании человека [6]. Современен стиль изложения идей К.Д. Ушинского: вспомним для примера диалог директора и учителя, проводящего эксперимент с учениками (суть эксперимента состояла в замене «зубрежки», «спрашивания» и оценки систематическим пробуждением мышления учащихся) [7].



Обобщая сказанное, отметим, что появлению и широкому признанию перечисленных, по сути своей, гуманистических («образование как величайшее счастье жизни»), идей в общественных условиях на каждом определённом этапе способствовали и смена формаций, и мирные (благоприятные) условия жизни, и революционные перемены в области образования.

Средовая дидактика: сущность, структура и содержание, особенности организации культурно-образовательной среды

Специфика педагогического (в том числе дидактического) исследования феномена среды (в англ. варианте environment — окружение) в целом, а также понятия «культурно-образовательная среда» в частности, состоит в том, что она не может быть осмыслена:

- вне взаимодействий её субъектов с её компонентами и элементами, вне отношений субъектов среды к процессу образования, который охватывает всю жизнь человека и имеет основными компонентами: а) обучение, б) воспитание, в) развитие, г) самообразование;

- без учёта характера образовательного процесса — непрерывного, личностно-ориентированного, происходящего в конкретной социально-культурной среде (конкретном обществе).

Другими словами, среда применительно к образовательному процессу приобретает особенности среды культурно-образовательной, кумули-

рующей систему обучающихся и развивающих условий и факторов, совокупность соответствующих явлений и процессов, оказывающих при этом амбивалентное (как позитивное, так и негативное) влияние на субъект обучения (образования).

Культурно-образовательная среда как сложная система имеет ряд компонентов и элементов. Базисным для среды выступает материально-вещественный компонент (материально-вещная среда), а «социальное качество» среды (эстетика, истинность, справедливость) приводит к формированию нематериального качества материальной установки личности (и здесь речь о личностном компоненте среды) [8].

Указанные компоненты в своей взаимосвязи обуславливают «динамизм» такой среды как саморазвивающейся системы. А собственно личностный компонент представляет собой сочетание ближней среды, в качестве которой выступают:

- а) сами обучающиеся;
- б) семья как значимый фактор обучения и социализации личности;
- в) преподаватели, организующие и создающие специальные средовые условия;
- г) социальные группы.

В социальных взаимодействиях (педагогических, психологических, информационных и др.) субъектов среды происходит усвоение ими социального поведения посредством таких механизмов, как подражание, обучение, идентификация и инструктирование.

Оптимальным для указанных процессов является такой уровень культурно-образовательной среды,

когда заложенные в ней условия и возможности стимулируют развитие интеллекта, удовлетворение разнообразных потребностей, способствуют творческой деятельности субъектов среды. Поэтому творчество обучающихся, как то и других субъектов среды (преподаватели, руководители, родители), есть показатель высокого уровня развития культурно-образовательной среды, судить об актуальном состоянии которой можно:

а) количественно — наличие всех структурных и функциональных компонентов;

б) качественно — уровень развития творческих сил.

Отметим, что при всём различии подходов к пониманию феномена среды в образовании для «средовой дидактики», на наш взгляд, очевидно признание такого рода среды, как системы открытой и суммативной (речь о составе её специфических компонентов и определённой последовательности их взаимодействий). При этом ограничение только упорядочиванием её составляющих — подход упрощённый. Взаимодействие компонентов сложной деятельностной самоорганизующейся системы (культурно-образовательной среды) всегда приводит к кумулятивному эффекту, а не к простому «сложению».

Отмеченные особенности культурно-образовательной среды в большой мере можно отнести не только к образовательной сфере, но и к профессиональной [9], при этом ключевой социальный эффект как культурно-образовательной, профессиональной, так и других видов социально-культурной

среды высокого уровня организации заключается не только в удовлетворении актуальных потребностей её субъектов (образовательных, профессиональных и др.), но и в возникновении, и в непрерывном развитии желания учиться, реализовываться и совершенствоваться на протяжении всей жизни.

«Компетенции» и «компетентность» в контексте развития современных дидактических идей

Современная педагогика активно использует также понятия «компетенция» и «компетентность» (от англ. competence — знания, компетенция, компетентность). Поскольку на данный момент в педагогической, психологической, акмеологической сферах имеется огромное количество исследований разного уровня и направленности по проблеме компетенций и компетентности, не представляется возможным осуществить всеобъемлющий их анализ.

Тем не менее отметим, что в большинстве своём указанные работы сводятся к различной интерпретации структуры и содержания компетентности (включая различные компетенции, её составляющие) как интегративного личностного свойства (качества), в основу описания которого так или иначе положены знания, умения и навыки (ЗУНы), в том или ином их соотношении, взаимодействии и логике проявления, приобретаемые обучающимся и развивающиеся в процессе обучения, воспитания, образования,



профессиональной и других видов жизнедеятельности.

При всём богатстве выбора исследований проблемы компетенций и компетентности до сегодняшнего дня как практикующие педагоги, так и исследователи затрудняются в системной оценке уровня сформированности тех или иных компетенций, той или иной компетентности, нет единой точки зрения также на критерии и показатели сформированности указанных феноменов.

В нашем понимании базовым компонентом формируемой компетентности выступают новые знания как основа психических и практических действий (умения, навыки), базирующихся на ранее приобретённых и протекающих в новых условиях.

Если признать данное определение (а мы придерживаемся именно данной точки зрения), то можно предложить соответствующую модель сформированности тех или иных умений, «удобную» для использования педагогом-практиком, в том числе для диагностической работы.

Так, в критериально-уровневом аспекте следует отметить подход А.В. Усовой, которая выделяет критерии сформированности умений:

- осознанность действий (действие в целом не осознанно, действие в целом осознанно, действие в целом выполняется осознанно);
- последовательность действий (последовательность операций хорошо продумана, последовательность операций недостаточно продумана, последовательность операций хаотична);
- полнота выполнения операций (выполняются все операции, выполня-

ется большая часть операций, выполняются лишь отдельные операции).

Сочетание высоких показателей всех критериев указывает на высокий уровень, соответственно средний и низкий — проявление сочетания показателей более низкого качества [10].

В структурно-содержательном отношении интересен подход Н.А. Сорокина, предлагающего рассматривать и оценивать (в дидактическом контексте): умения интеллектуальные, практические, специальные и предметные, общеучебные [11].

Наконец, в качестве итогового результата (критерия) формирования той или иной компетентности мы склонны признать подход, в котором предлагается выделение и использование признаков творческой деятельности. В наиболее концентрированном виде данная идея изложена И.Я. Лернером [12].

Теория урока — приоритет Воронежской дидактической школы

Классики теории урока Пётр Фёдорович Каптерев и Сергей Васильевич Иванов работали в Воронежском университете. П.Ф. Каптерев был первым деканом педагогического факультета, впоследствии выделившегося в педагогический институт. Он высказывал дидактические идеи о педагогических методах, о трёх видах знаний (догматические, аналитические, генетические), о том, что самое главное в деятельности педагога — умение пробуждать и развивать самостоятельное мышление обучаю-

щихся путём действительного наблюдения соответствующего научного материала и его обобщения, о познавательном интересе с биологической и психологической точек зрения [13]. Относительно урока Пётр Фёдорович отмечал условия, обеспечивающие его успех:

- интерес на уроке зависит от содержания данной науки, качества научного материала и характера его связей;
- каждый отдельный хороший урок имеет три момента (полноту усвоения материала, обстоятельную переработку и отчётливое выражение;
- хороший урок — двойной урок для ума и для воли [14].

С.В. Иванов приступил к работе в Воронежском университете в 1924 г., опираясь на научную педагогику К.Д. Ушинского. Он высказывал дидактические идеи с 1945 г. и был сторонником строго организованного, целенаправленного, сознательного активного обучения, в связи с чем рассматривал урок как живую, постоянно изменяющуюся и развивающуюся организационную форму учебной работы [15].

Естественно, что теория урока являлась значимой не только теоретически, но и практически. Для более глубокого и прочного усвоения С.В. Иванов на основе принципов наглядности, развития познавательного интереса, самостоятельности и др. разрабатывает рекомендации учителям:

- для мобилизации внимания необходимо использовать «чувство ожидания», другая сторона этого метода — «внутренняя» — «возбуждение сознания словом»;

- для развития познавательного интереса необходимо рассказ сопровождать демонстрацией опыта, зарисовкой на доске, чтением отрывков произведений, беседой по отдельным вопросам;

- характерной чертой выполняемых работ на уроке является широкое проявление самостоятельности учащихся, их личной инициативы и творческой изобретательности;

- контроль должен носить индивидуальный характер, в связи с чем необходимо осуществлять его в различных формах: опрос, развёрнутое изложение усвоенного урока, решение задач, контрольные письменные работы, создание пособий контрольного типа по каждому учебному предмету;

- лекция должна читаться как «развертывающийся клубок мыслей», и обучающиеся вместе с преподавателем продумывают рассматриваемый вопрос и идут к нужным выводам [16].

Современная дидактика выделяет этапы урока, которые С.В. Иванов называл ступенями (урок как «восхождение по ступеням»). «Эти ступени не мёртвая схема, не стандарт, а лишь выражение общих закономерностей в умственной деятельности учеников» [14, с. 24]. Можно ли быть уверенными сегодня, что каждый современный педагог, оказывающий «образовательные услуги», знает и интересуется закономерностями умственной деятельности своих подопечных?

Вкладом учёного в методологию педагогики явилось выдвижение четырёх основных принципов, которые лежат в основе построения системы уроков по учебной теме, содержание



которых перекликается с актуальной сегодня терминологией:

- принцип определения места данной темы в учебном процессе;
- принцип чёткого и ясного формулирования задач её изучения;
- принцип накопления нужных знаний, материалов и пособий для изучения данной темы;
- принцип провизорного планирования уроков на основе тщательного анализа темы со стороны её содержания и особенностей усвоения обучающимися того или иного возраста.

Сегодня широко используются изначальные, базовые идеи «эффективной дидактики», заложенные в перечисленных выше принципах:

- развивающего обучения;
- индивидуализации обучения;
- активизации умственной деятельности обучающихся посредством наглядных средств;
- развития познавательного интереса;
- использования эвристических бесед;
- использования развивающих игр;
- «связности и объединённости учебного процесса» (погружение в изучение одного предмета, концентрическое расположение предмета);
- реализации дидактических правил успешного ведения занятия (учёт психологических и физиологических основ, определение его структуры и ступеней, создание системы занятий, рефлексия и научный их анализ);
- использование активного («трудового») метода — исследовательского и проектного.

И в данном случае, в вопросе о современных принципах обучения, архиважен сам подход С.В. Иванова — приложение конкретных принципов к определённым участкам конструирования учебного процесса. Несомненно, что технологическая сторона обучения сегодня разработана не до конца, исследования теоретиков и практиков продолжаются, а их направленность постоянно корректируется с учётом быстро изменяющейся социально-культурной среды в России и в мире, поэтому многие новые принципы формулируются сегодня, а другие предстоит ещё сформулировать. Данный процесс нам представляется весьма сложным, поскольку наряду с их разработкой необходимо также преодоление догматических тенденций сторонников и защитников традиционных дидактических принципов, которые в современных условиях продолжают широко использоваться, однако современная ситуация требует их пересмотра и реформирования.

Феномены современной российской дидактики: социокультурное развитие и амплификации развития личности (вместо заключения)

Рассмотрение технологических характеристик дидактических категорий вносит значительный вклад в исследование процесса конструирования обучения, поскольку помогает представить достаточно ясную картину взаимосвязи и функционирования дидактических категорий в ходе построения сценария учебного процесса. А это, в свою

очередь, способствует технологизации учебного процесса.

В связи с этим представляется значимым свободное социокультурное развитие личности обучающихся, деятельность которых строится на основе добровольности выбора предметного содержания, построения учебной деятельности, учитывающей социокультурный контекст.

Одним из основополагающих положений в этой связи является амплификация развития личности [17], а процесс обучения — необходимое условие её разностороннего развития. Амплификация — это условие свободного развития, поиска и нахождения себя в учебной деятельности, потенциал возможностей, раскрывающихся посредством совершенствования, что соответствует логике образовательного процесса [18].

Свободное социокультурное развитие обучающегося в условиях образовательного процесса имеет ряд противоречий:

- дисбаланс гуманитарных и естественных циклов, способствующих активному проявлению «технократического мышления»; с точки зрения психофизиологического анализа на естественнонаучных факультетах подавляется наглядно-образное мышление, на гуманитарных — аналитическое: углублённое изучение предметов достигается аддитивными методами — расширением одних дисциплин за счёт других;

- дифференциация содержания образования («нужное» и «ненужное»), в связи с чем происходит отстранение целых групп обучающихся

от точных наук, формирующих логическое мышление; результатом, с одной стороны, является асимметрия в восприятии, а с другой — обеднение воображения, оригинальности мышления как основы творчества.

Богатство возможностей (амплификации) интерпретируется как гармоничное сочетание направлений, отработанных Л.И. Каниным в лицейской серии экспериментов [17].

Осмысление идей Льва Семёновича Выготского об организации социальной среды [19] и факторов социальной ситуации, по М. Аргайлу (цели, правила, роли, действия, знания-концепты, физическая среда, реквизит, модификаторы, пространство, язык и речь, трудности и навыки) [20], является одним из институционально-социальных контекстов образовательного учреждения, который амплификационно обеспечивает становление непрерывного образования человека в личностно-ориентированной парадигме и имеет ярко выраженный синергетический эффект.

В исследованиях В.Я. Ляудис метод амплификации развития личности рассматривается как ситуация совместной продуктивной деятельности, где ведущая роль отводится продуктивным задачам, опережающим решение репродуктивных задач [21]. Эксперименты, основывающиеся на локальном анализе обновления содержания образования, действий студентов или действий преподавателя, не откроют законов взаимодействия и нивелируют динамику развития личности в ходе обучения. Адекватной единицей педагогического исследования



«социальной ситуации развития личности» в процессе обучения становится социально-педагогическая ситуация как целостная система взаимосвязанных элементов.

Амплификация как условие свободного социокультурного развития личности требует такого взаимосвязанного изменения и сопряжения компонентов образовательной системы (учебное содержание, формы его освоения, характер и содержание учебно-воспи-

тательных взаимодействий), которая создаёт актуальную социальную учебную ситуацию, обеспечивающую синергию (гармоничное разрешение противоречий) на индивидуальном и социальном уровне.

В этой связи сегодня претерпевает изменение и позиция преподавателя, который приходит на занятия не с готовой схемой, а с готовностью выстроить занятие в связи с актуальным состоянием обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. — 544 с. [Электронный ресурс]. — URL: http://pedlib.ru/Books/1/0266/1_0266-47.shtml (Дата обращения: 20 мая 2018 г.).
2. Коменский Я.А. Дидактические принципы (отрывки из «Великой дидактики»): Со вступительной статьёй проф. А.А. Красновского. — М.: Государственное учебно-педагогическое издательство НАРКОМПРОСА РСФСР, 1940. [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/2/0363/2_0363-38.shtml (Дата обращения: 28 марта 2018 г.).
3. Монтень М. Опыты. [Электронный ресурс]. URL: <http://psylib.org.ua/books/monte01/index.htm> (Дата обращения: 17 июня 2018 г.).
4. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. — М.: «Большая Российская энциклопедия», Т. 1 — С. 200–201.
5. Педагогическое наследие К.Д. Ушинского. [Электронный ресурс]. URL: https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0a65625b3ad69b4d53a89521306c36_0.html (Дата обращения: 23 июня 2018 г.).
6. Архив К.Д. Ушинского: Т. I. — 1959. [Электронный ресурс]. URL: http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?bookhl=&book=ushinsky_arhiv-yshinskogo_t1_1959 (Дата обращения: 23 июня 2018 г.).
7. Развитие положительных потребностей и интересов / Ф.Н. Гнобалин. «Психология». –М.: Просвещение, 1973 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.biografia.ru/about/psihologia138.html> (Дата обращения: 23 июня 2018 г.).
8. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в свете педагогических идей Льва Семёновича Выготского. [Электронный ресурс]. URL: КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/search?q=%D0%9C%D0%B0%D0%BD%D1%83%D0%B9%D0%BB%D0%BE%D0%B2%20%D0%AE%D1%80%D0%B8%D0%B9%20%D0%A1%D1%82%D0%B5%D0%BF%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87> (Дата обращения: 23 июня 2018 г.).

9. Держач А.А., Соловьёв И.О. Развитие профессионала в акмеологической среде. — М., РОСНОУ, 2011. — 292 с.
10. Усова А.В. Формирование у учащихся учебно-познавательных умений. — Челябинск, 1994. — 230 с.
11. Сорокин Н.А. Дидактика: учеб. пособие. — М.: Просвещение, 1974. — 222 с.
12. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. — М., 1981. — 186 с.
13. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1982. — 704 с.
14. Кривотулова Е.В. Использование идей воронежской дидактической школы в современном образовательном процессе / научн. ред. Н.В. Соловьёва. — Воронеж, 1999. — 26 с.
15. Иванов С.В. Избранные педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1952. — 152 с.
16. Соловьёва Н.В. Сергей Васильевич Иванов — создатель теории урока в контексте идей Воронежской дидактической школы // Парадигмы университетской истории и перспективы университетологии. — Чебоксары, 2017.
17. Канин Л.И. Амплификация образовательного процесса лица как условие свободного социокультурного развития личности: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.01: Воронеж, 2001. — 209 с.
18. Профессиональное образование. Словарь. [Электронный ресурс]. URL: https://professional_education.academic.ru/597/%D0%90%D0%9C%D0%9F%D0%9B%D0%98%D0%A4%D0%98%D0%9A%D0%90%D0%A6%D0%98%D0%AF_%D0%9F%D0%A1%D0%98%D0%A5%D0%98%D0%A7%D0%95%D0%A1%D0%9A%D0%9E%D0%93%D0%9E_%D0%A0%D0%90%D0%97%D0%92%D0%98%D0%A2%D0%98%D0%AF (Дата обращения: 23 июня 2018 г.).
19. Проблема специфики психического развития человека (Л.С. Выготский и его школа). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psychodic.ru/arc.php?page=376> (Дата обращения: 23 июня 2018 г.).
20. Ситуационные факторы межличностной коммуникации. [Электронный ресурс]. URL: <https://studfiles.net/preview/6155702/page/2/> (Дата обращения 23 июня 2018 г.).
21. Ляудис В.Я. Инновационное обучение и наука: науч.-аналит. обзор. — М.: ИНИОН, 1992. — 51 с.