

## Дидактика: статус, детерминанты развития, теории

**Людмила Михайловна Перминова,**  
 профессор кафедры управления персоналом Московского института открытого образования, ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики, доктор педагогических наук, *lit1030@yandex.ru*

• методология науки • методология педагогики • классификация наук • гуманитарное знание • дидактика • структура • теория •

Дидактика, испытывающая на себе влияние многих наук, традиционно является объектом научных дискуссий междисциплинарного характера, однако в классификациях научного знания ни педагогика, ни дидактика не нашли отражения. Попытаемся восполнить этот пробел, обратившись сначала к работе о теоретических основах процесса обучения<sup>1</sup>, подчеркнув его ипостаси: объект *изучения*, объект *конструирования* (теоретическая модель) и объект *реализации* (практика с учётом его индивидуально-рефлексивной интерпретации педагогом), т.е. «категории сущего и должного в ней сочетаются» (Н.П. Груздев, В.Е. Гмурман).

В свете взглядов В.В. Краевского и И.Я. Лернера, обучение как целостность может быть рассмотрено на социальном, педагогическом и дидактическом уровнях; для каждого из них характерны определённые признаки — инвариантные и вариативные. На *социальном уровне обучение* предстаёт как объект изучения в его социальной природе, имманентные свойства которого: а) единство преподавания и учения, детерминированное содержанием образования; б) единство и взаимосвязь содержательного, процессуального и деятельностного.

Устойчивость и динамичность обучения обусловлены инвариантными закономерностями, фиксирующими объективные связи между преподаванием, учением и содержанием образования — компонентами обучения, «неразъёмными» в своих связях. На *педагогическом уровне* обучение пред-

стаёт как объект конструирования, теоретическими ориентирами к которому выступают принципы обучения. В содержании этих принципов отражены инвариантные закономерности социального уровня обучения, психологические закономерности, обуславливающие процесс овладения учащимися содержанием (учебным материалом), которые учитываются при *конструировании его теоретической модели*.

На *дидактическом уровне*, специфика которого в определённой степени связана с учебным предметом (уровень представления содержания образования) и индивидуальностью учителя, дидактическая теория и принципы обучения как её ядро выступают для учителя в их нормативной функции как руководство к действию, а в итоге — к осуществлению процесса обучения во всей его целостности и в единстве социального, педагогического и дидактического. Закономерности вариативного характера, выражающие специфику взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, явственно обнаруживаются на дидактическом уровне, т.е. реализации обучения. Сказанное будем учитывать в дальнейших рассуждениях.

Специалисты в области науковедения, философии науки и логики (А. Пуанкаре, Б. Рассел, И.Д. Андреев, П.В. Копнин и другие) единодушно в том, что развитие науки, с одной стороны, носит нерав-

<sup>1</sup> Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1989.

номерный характер; а с другой — в её развитии имеет место преемственность. Поэтому важен вопрос о детерминантах и движущих силах развития науки; к числу последних, как известно, относятся противоречия. Ориентируясь на теорию как высшую форму развития научного знания, в которую другие виды знания входят опосредованно, будем связывать развитие науки, прежде всего, с развитием теории, хотя и гипотезе, и научному факту, и эмпирическому опыту присуща эвристическая функция. И.П. Павлов отмечал «импульсный» характер развития науки, подчёркивая в этом процессе роль нового научного метода, который «продвигает науку вперёд больше, чем любое другое знание». Важнейшим свидетельством нового знания являются новые понятия, составляющие *язык науки*. В развитии дидактики эти факторы также имеют место при безусловной роли принципа взаимосвязи теории и практики.

Продолжая дидактические исследования И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.В. Краевского, в частности, о дидактических теориях, представляется возможным продвинуть решение этого вопроса в условиях, учитывающих и типы научной рациональности, и методологический плюрализм. Так, к числу теоретических и методологических оснований развития дидактического научного знания (на философском, общенаучном и конкретно-научном уровнях) относятся:

- 1) современная лексика (понятийно-категориальный аппарат) философии науки и логики, науковедческий подход;
- 2) классификация современного научного знания и философские детерминанты его развития (в частности, социального, гуманитарного, социально-гуманитарного);
- 3) специфика нормативного знания, *имеющая в педагогике и дидактике индивидуальное выражение*;

4) ценности современного научного знания в контексте типов научной рациональности;

5) трёхуровневая структура научного

знания, включающая эмпирический, теоретический и метатеоретический уровни, принципы его развития (причинность, историзм, детерминизм, аксиологизм);

6) эмпирические данные о развитии современного образования.

Однако философского и науковедческого знания недостаточно для формирования педагогической теории, необходимо учитывать конкретно-научную методологию, частью которой выступают специфические условия разработки теории<sup>2</sup>. К ним относятся:

- 1) наличие собственного объекта и предмета теории в отличие от тех, которыми занимаются другие науки: *обучение* (объект дидактики) не имеет аналога в многоликой действительности;
- 2) сохранение специфических характеристик педагогической действительности на всех уровнях теоретического абстрагирования (для обучения: единство преподавания и учения, содержательной и процессуальной сторон и др.);
- 3) реализация интегративной функции педагогической теории, использование знаний из других наук;
- 4) ориентация на переход от теоретического знания к нормативному и, тем самым, к преобразованию педагогической действительности;
- 5) соответствие педагогической теории современным требованиям к любой теории как системе обобщённого знания тех или иных сторон действительности (В.В. Краевский).

Эти условия имеют характер требований.

Каждая наука представляет некоторую сторону видения мира, существование которого имеет две ипостаси: *свойство* (т.е. возникновение или исчезновение) или *отношение* (т.е. бытие: повторяющееся отношение как реальность)<sup>3</sup>. В наиболее общей классификации наук выделяются науки о природе и науки о культуре, а также формальные науки (логика, математика). Среди наук о культуре выделяются науки социальные (социология, история), гуманитарные

<sup>2</sup> Краевский В.В. Общие основы педагогики. М., 2003; Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1989.

<sup>3</sup> Ивин А.А. Современная философия науки. М., 2005.

(психология, лингвистика), нормативные (этика, эстетика), а также социально-гуманитарные. Педагогика является примером социально-гуманитарного знания, которому имманентно присуща нормативная функция, о чём сказано далее.

В этом ключе *дидактика* представляется гуманитарной и нормативной наукой, имеющей выраженную социальную направленность в силу принадлежности педагогике (социально-гуманитарному знанию), отличаясь от педагогики некоторыми существенными особенностями как часть в составе целого. Так, объект педагогики — *образование* — не однороден, он включает воспитание и обучение, социально-исторические корни которых отличны между собой во времени и пространстве. Воспитание не есть инновация, воспитание — это социальная функция общества, оно первично по отношению к обучению, является социальным институтом непрерывной трансляции социальных традиций, языка, социально-культурного наследования.

Обучение возникает позже, его свойства (социальный уровень) — специальная организация, включающая единство условий «наличие школы, учителя, учеников, учебников». Обучение, являясь «рукотворным» феноменом человека, культуры, общества (и потому «насквозь инновационно»), определяется в категориях: «существование как свойство», развивающееся в пространстве и времени; направленность, или «стрела времени», и потому характеризуется необратимостью, «одновременностью» (одновременность возникновения преподавания — учения под влиянием ценностно-ориентированной цели обучения), «неразъёмностью»/целостностью его трёхкомпонентной структуры (преподавания, учения, содержания образования/учебного материала), т.е. тем, что присуще ценности. Именно на этих методологических свойствах обучения, отражающих его *социальный, гуманитарный/педагогический и нормативный аспекты*, основаны его закономерности: о преднамеренном, целенаправленном и культурно (орудийно и знаково) детерминированном характере процесса обучения; целостности, т.е. взаимосвязи и взаимообусловленности всех элементов этого процесса в его динамическом существовании (И.Я. Лернер, В.В. Краевский, Ю.К. Бабанский и др.).

Опираясь на философские представления о гуманитарном знании и детерминантах его развития<sup>4</sup>, оказывается возможным описание методологической структуры дидактического знания, которая включает:

а) *чувственное знание* как множество наблюдений и восприятий из жизни человека и культуры, стратегий поведения людей и их адаптации к меняющимся условиям; при этом отметим, что *изобретение человечеством обучения как системы трансляции культуры явилось формой его адаптации к меняющимся условиям жизни*;

б) *эмпирическое знание* — множество эмпирических наблюдений и фактов, обобщённое описание информации о том, какова специфика взаимодействия людей при передаче и освоении знания и опыта (норм), его рационально-логическое осмысление с использованием оценочных суждений, систематизация;

в) *теоретическое знание* — общие, частные и специальные дидактические теории (теоретические концепции), описывающие педагогически адаптированные модели культуры (например, теории содержания образования, концепции методов обучения и другие) и человека, ценностную и нормативную шкалы оценки их эволюции (концепции о качествах знаний и эталонах их оценивания), поведения, развития;

г) *ценностное знание* — философская аксиология, антропология с её принципами историзма, избирательности, упорядочения, символизма, аксиологизма (по К.В. Романову), свидетельство становящегося характера процесса обучения и знания о нём;

д) *интерпретативное знание* — истолкование связывающих и идентифицирующих понятий близлежащих уровней знания (эмпирического, теоретического, метатеоретического);

е) *семиотика* — дидактика; имея собственный понятийно-категориальный аппарат, оперирует абсолютными и сравнительными категориями, использует язык философии, психологии, лингвистики, нейропсихологии и нейрофизиологии и др. Реф-

<sup>4</sup> **Ивин А.А.** Современная философия науки. М., 2005; **Лебедев С.А.** Философия науки: учебное пособие. М., 2011.

лексивное осмысление дидактического знания в контексте философско-гуманитарных детерминант открывает исторический аспект становления и развития дидактики, функция которой — обеспечение связи между *человеком и культурой*, с одной стороны, и *обществом с его ментальностью*, с другой.

В научном плане — это обогащение языка дидактики, обнаружение новых фактов, формулирование новых закономерностей, новых теорий и принципов; совершенствование инструментального аппарата дидактики, открытие новых ценностных смыслов. Так, осмысление инновационного вектора развития дидактики и процесса обучения с позиций типов научной рациональности способствовало открытию ценностной стороны обучения, субъектно-личностной и рефлексивно-диалогической сущности освоения содержания образования.

Учитывая данные философско-педагогического дискурса, определённно можно заключить, что *теоретический корпус* дидактики содержит все виды структуры научного знания:

- *эмпирический базис* (понятийно-терминологический аппарат, многозначность которого, как и в других науках, объясняется с позиций философского-научного и конкретно-научного плюрализма, т.е. тех подходов, которые положены в основу определений дидактических объектов; факты, к числу которых следует отнести: опыт братских школ в Белоруссии и Украине, неодинаковость результата усвоения учащимися содержания образования, влияние средств обучения на результаты обучения, стимулирующий характер познавательного затруднения);

- *закономерности и принципы* (ценностно нагруженное знание), образующие *ядро* дидактической теории, но имеющие разные пути их появления в составе теории, а потому не сводимые друг к другу;

- *инструментальный корпус* дидактики (научные методы) представлен всеобщими, эмпирическими и общенаучными методами, к числу последних

относится эксперимент, имеющий в дидактике обусловленность *двусубъектностью её объекта, гуманитарными и психофизиологическими признаками её субъектов*; в этих границах проявляется и *нормативная функция дидактики по отношению к частным методикам*.

Изложенное позволяет сделать несколько выводов:

1. Структура дидактического знания, представленная через призму философских детерминант гуманитарного знания, коррелирует (с определённой степенью их интерпретации) с условиями/требованиями формирования педагогической теории, сформулированными В.В. Краевским, что укрепляет научно-методологические основания дидактики и её положение в системе наук (в частности, наук о культуре). Дидактика является наукой гуманитарной, нормативной, имеющей социальную направленность как *принадлежащая социально-гуманитарной науке — педагогике*. Дидактике присущи фундаментальная и прикладная функции<sup>5</sup>.

2. Дидактические принципы (не-сравнительная, ценностная категория), являясь вместе с закономерностями ядром теории, характеризуют дидактику как *становление знания об обучении во времени и пространстве, т.е. свойств/признаков* обучения в их *ценностных смыслах* для учителя и для учащихся: систематичности, проблемности и прочности обучения, научности и доступности, всеобщности (учить всех всему) и индивидуальной направленности процесса обучения.

3. Принципы как результат обобщающе-абстрагирующей деятельности формулируются с учётом закономерностей, потому *предметом* дидактики являются закономерности обучения, выявление которых есть важнейшая задача дидактики. *Новый принцип «предписывает» новое свойство обучению*, которое учитывается в процессе его специальной организации как условие совершенствования (непрерывного становления) обучения — во взаимосвязи гуманитарного, нормативного, социального и индивидуального.

В составе дидактического знания имеют место теории, теоретические и эмпирические

<sup>5</sup> Краевский В.В. Общие основы педагогики. М., 2003; Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1989.

кие концепции, дидактические системы и модели. Остановимся на классификации дидектических теорий. Необходимо отметить, что авторы фундаментальных теорий — теории процесса обучения и культурологической теории содержания образования (М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер и сотрудники), как и многие их современники, работавшие в системе гуманитарного знания, ориентировались на структуру естественно-научной теории в силу известных методологических обстоятельств. С учётом сказанного о дидактике как гуманитарной и нормативной науке оказалась возможной классификация дидактических теорий по основанию «*локальные изменения — системные изменения*», выражающих характерные черты развития/совершенствования обучения. Не претендуя на исчерпывающее решение вопроса, отметим следующее.

В дидактике имеются общие, частные и специальные теории<sup>6</sup>. *Общая* теория устанавливает наиболее общие отношения внутри объекта (теория процесса обучения, теории содержания образования — культурологическая, инвариантно-деятельностная, бинарно-интегративная; теория обучения на основе структуры деятельности) и как бы самодостаточна в реализации цели обучения.

*Частная* теория разрабатывается на основе общей теории и связана с локальными изменениями, обусловленными внутренними или внешними обстоятельствами. Изменения связаны с совершенствованием какого-либо элемента в объекте. Она не может заменить общую теорию в достижении целей обучения для всех учащихся и применяется во взаимосвязи с ней (теория проблемного обучения, теория программированного обучения; концепции методов обучения — по источнику знаний, по характеру познавательной деятельности). В ней находят теоретические представления, имеющие место в общей теории (концепция учебного предмета, основанная на культурологической теории содержания образования и др.).

В основе *специальной* теории лежит такой признак, который вносит системные изменения в целостный процесс обучения, влияя на все его элементы; и потому специальная

теория может выполнять функции общей теории (теория активизации учения школьников, теория оптимизации учебного процесса, концепция личностно ориентированного обучения, дидактическая концепция художественного образования; концепция содержания гимназического образования и др.). Специальные теории в наибольшей мере влияют на развитие теории и практики обучения.

*Миссия* дидактики охватывает теоретический, нормативный и индивидуальный аспекты: научное обоснование и разработка теоретического и технологического (в том числе диагностического) инструментария, адекватного образовательным потребностям на социальном, педагогическом, дидактическом, технологическом и личностном уровнях обучения в целях образования, воспитания и развития субъектов обучения.

Итак, характеризуя обучение (объект дидактики) как инновацию, мы подчёркиваем его социокультурность (равноценную значимость для общества и каждого человека, безусловное влияние на развитие научно-технического прогресса), устойчивость (востребованность при сохранении и трансляции триады «преподавание — учение — содержание образования» с учётом изменений, которые в них происходят как условия развития обучения и представлений о нём), — т.е. его историческую культуру- и природосообразность». □

<sup>6</sup> **Перминова Л.М.** Методологический контур экспериментальной дидактики // Педагогика. 2013. № 1. С. 17–24; **Перминова Л.М.** Теоретические и методологические основы развития современной дидактики // Педагогика. 2013. № 5. С. 35–40.