

*И. М. Осмоловская*

# ДИДАКТИКА

ОТ КЛАССИКИ  
К СОВРЕМЕННОСТИ



Нестор-История  
Москва • Санкт-Петербург  
2020

УДК 37.02  
ББК 74.202  
О-74



Издание осуществлено при финансовой поддержке Российского фонда  
фундаментальных исследований по проекту № 20-113-00023,  
не подлежит продаже

**Рецензенты:**

*В. В. Сериков*, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук,  
профессор, советник директора Института стратегии развития образования  
Российской академии образования по подготовке научных кадров;

*А. И. Уман*, доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой педагогики и профессионального образования  
Орловского государственного университета им. И. С. Тургенева

**Осмоловская И. М.**

О-74 Дидактика: от классики к современности: монография. — М. ; СПб. :  
Нестор-История, 2020. — 248 с.

ISBN 978-5-4469-1706-8

В монографии показаны пути развития дидактики от классических представлений об обучении к неклассическим и постнеклассическим, выявлена роль междисциплинарных исследований, рассмотрена специфика процесса обучения в информационно-образовательной среде.

Проанализированы инновационные образовательные практики, разработана их классификация, освещены этапы проектирования.

Монография будет интересна исследователям в области дидактики, преподавателям высших учебных заведений, студентам и аспирантам, изучающим педагогические специальности, а также коллективам образовательных организаций.

УДК 37.02  
ББК 74.202

ISBN 978-5-4469-1706-8



9 785446 917068

© И. М. Осмоловская, 2020  
© Издательство «Нестор-История», 2020

# Оглавление

Введение .....	5
----------------	---

## *Глава I*

### **О научном статусе дидактики**

1.1. Что изучает дидактика. Критерии научности дидактического знания .....	11
1.2. Состав и структура дидактического знания .....	24
1.3. Процесс обучения и его моделирование в дидактике .....	33
1.4. Развитие дидактического знания в различных типах научной рациональности .....	43
1.5. Междисциплинарные исследования в сфере образования .....	56

## *Глава II*

### **Содержание образования**

2.1. Концепции содержания образования .....	69
2.2. Предметность как инструмент отбора содержания образования .....	82
2.3. Представления об учебном предмете .....	97

## *Глава III*

### **Процессуальная сторона обучения**

3.1. Развитие представлений о процессе обучения .....	109
3.2. Методы и технологии обучения .....	120
3.3. Учебник в классической дидактике .....	138

## *Глава IV*

### **Процесс обучения в информационно-образовательной среде**

4.1. Понятие «информационно-образовательная среда» .....	152
4.2. Специфика дидактических принципов, методов, форм процесса обучения в информационно-образовательной среде .....	158
4.3. Учебники, предназначенные для обучения в информационно-образовательной среде .....	167

*Глава V***Дидактические аспекты инновационных образовательных практик**

5.1. Основные характеристики инновационных образовательных практик .....	191
5.2. Характеристика мыследеятельностной педагогики .....	198
5.3. Процесс обучения в Школе диалога культур .....	206
5.4. Коммуникативная дидактика — понимающее обучение .....	212
5.5. ТРИЗ-педагогика .....	216
5.6. Панорамное обучение .....	225
5.7. Классификация и проектирование инновационных образовательных практик .....	231
Заключение .....	237
Литература .....	239

## Введение

С момента своего возникновения во времена Я. А. Коменского до настоящего времени дидактика определяла, как конструировать и реализовывать процесс обучения. Изменения в процессе обучения в подавляющем большинстве случаев происходили на основании теоретических положений, разработанных в дидактике, конкретизированных в методике, апробированных на практике. Это можно сказать и о развивающем обучении (системах обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова и Л. В. Занкова в начальных классах, действовавших наряду с традиционной), и о проблемном обучении, и о методиках формирования основных понятий у обучающихся, и о многих других нововведениях. В последние годы ситуация изменилась.

Современная жизнь предъявляет вызовы дидактике, которые во многом определяются социокультурными условиями. Дидактика на эти вызовы реагирует, но не всегда своевременно.

Известно, что жизнь человека становится все более динамичной, все чаще возникает необходимость быстро принимать решения и действовать в ситуациях неопределенности, 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 развиваться процесс, могут ли быть пропущены или видоизменены какие-либо этапы процесса обучения, неясно.

Изменяется психологическая сфера «поколения цифры»: преобладающим становится 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 др. Каковы должны быть стратегия и тактика обучения в этих условиях? Дидактика занимается решением этих проблем, однако в большинстве указанных случаев одна дидактика без поддержки смежных наук — психологии, социологии, политологии и др. — найти решение не может, необходимы междисциплинарные исследования.

Кроме того, отметим, что дидактика может решить не все проблемы в образовании. Сложившаяся социокультурная ситуация, к великому сожалению, характеризуется 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.

Можно назвать ряд решений о совершенствовании процесса обучения, которые принимаются без учета дидактических законо-

мерностей, без достаточной методической проработки и специальной подготовки учителей. Самый яркий пример — введение Федерального государственного стандарта общего образования, который в основу процесса обучения поместил системно-деятельностный подход, заменив им подход традиционный «знаниемый». Ход совершенно правильный в современной социокультурной ситуации, когда для человека становится важным не набор знаний, которые он не может применить, а способность решать возникающие проблемы на основе приобретенных знаний. При введении образовательных стандартов были выделены универсальные учебные действия (УУД), которые учителям нужно было формировать у учащихся. Но термин УУД — не педагогический, а психологический, в дидактике существовали общеучебные умения и навыки, а не УУД. Перевод психологического термина на дидактический язык не был произведен, т.е. какими способами формировать УУД, как проверять их сформированность — учителя не знали. Действовали методами «проб и ошибок», тем самым допуская снижение качества знаний, а зачастую формально подходили к данной проблеме, отмечая в конспекте урока более-менее подходящие к содержанию учебного материала УУД и тем ограничиваясь. Кроме того, новые образовательные стандарты определяли требования к учебному процессу, в том числе и к результатам. Содержание образования, усвоение которого позволяет достичь запланированных результатов, должны были отобрать сами учителя, но, во-первых, их этому не учили, а, во-вторых, работали они по тем же учебникам, что и раньше, разве что немного доработанным, соответственно, на сайте каждого издательства предлагались рабочие программы, которые учителя благополучно скачивали. Единицы подходили к отбору материала осознанно, соотносили достижение результатов, в том числе и личностных, с построением процесса обучения.

Но в дидактике есть культурологическая концепция содержания образования и процесса обучения, разработанная исследовательским коллективом под руководством В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, которая позволяет 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.

Проведя педагогическую интерпретацию психологических теоретических положений системно-деятельностного подхода, интегрировав полученные положения с основными идеями культурологической концепции, можно было получить адекватный механизм перехода к новым образовательным стандартам.

Этот переход в общеобразовательной школе был совершенно необходимым шагом, но ни дидактически, ни методически он был не подготовлен. Учителя оказались перед необходимостью самим разрабатывать структуру урока, отвечающего 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 ставят цель, чтобы 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» образовательных технологиях. Прежде всего, это — технологии, ориентированные на работу обучающихся в информационно-образовательной среде: технологии смешанного обучения, «перевернутый класс». Изучение в лаборатории дидактики Института стратегии развития образования Российской академии образования перспективных обучающих технологий позволило утверждать, что в классической дидактике есть прототипы указанных технологий. Кроме того, подчеркнута, 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 образовательных технологий позволило сделать вывод о том, что если они выстраиваются 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 образовательных 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».

Отвечая на вызовы, поставленные современным обществом, дидактика рассматривает проблемы электронного обучения, электронных учебников, электронных онлайн-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 представляет собой предметную информационно-образовательную среду и конструируется изначально не так, как учебник бумажный.

Современное состояние образования, тенденции его развития востребуют дидактические исследования. Данная монография призвана проследить, как меняется дидактика от этапа классических изысканий к этапу неклассических и постнеклассических исследований, какие проблемы в системе образования ей необходимо решить для того, чтобы изменения в этой системе были научно обоснованными, а не случайными и стихийными. Кроме того, в монографии ставится вопрос, какие проблемы существуют и как решаются в самой дидактике как науке о процессе обучения, как изменяется методология дидактического исследования.

Хотелось бы отметить существующую убежденность автора в том, что без дидактики невозможно построить качественную систему обучения, направленную на развитие человека, гуманистическую по сути, отвечающую вызовам современного социума.