

В.В.КРАЕВСКИЙ, А.В.ХУТОРСКОЙ

# ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ

## ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА

*Рекомендовано  
Учебно-методическим объединением  
по специальностям педагогического образования  
в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,  
обучающихся по специальностям: 031000 (050706) — Педагогика и психология;  
033400 (050701) — Педагогика; ОПД.Ф.02 — Педагогика*

2-е издание, стереотипное



Москва  
Издательский центр «Академия»  
2008

УДК 37.026(075.8)  
ББК 74.202я73  
К774

Рецензенты:

зав. кафедрой педагогики Московского государственного областного университета, доктор педагогических наук, профессор *Л. П. Крившенко*;  
профессор кафедры педагогики высшей школы  
Московского педагогического государственного университета,  
доктор педагогических наук *М. И. Кряхтунов*

**Краевский В. В.**

К774 Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. — 2-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — 352 с.

ISBN 5-7695-5614-2

В пособии представлены дидактика и основы предметных методик обучения. Рассматриваются функции дидактики и методики обучения в проектировании и осуществлении образовательного процесса. Особое внимание уделяется научным основаниям обучения. Представлена культурологическая концепция содержания образования, определены роль и место компетенций и компетентностей в обучении. Рассмотрена проблема соотношения общепредметного и предметного в образовательных стандартах, на различных уровнях представления содержания образования.

Для студентов высших педагогических учебных заведений. Может быть полезно педагогам-исследователям, слушателям системы повышения квалификации.

УДК 37.026(075.8)  
ББК 74.202я73

*Оригинал-макет данного издания является собственностью Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом без согласия правообладателя запрещается*

© Краевский В.В., Хуторской А.В., 2007  
© Образовательно-издательский центр «Академия», 2007  
© Оформление. Издательский центр «Академия», 2007

ISBN 978-5-7695-5614-2

## ВВЕДЕНИЕ

Предлагаемое пособие посвящено вопросам структуры и соотношения двух отраслей педагогической науки, или педагогических дисциплин, — дидактики и методики. Изложены результаты исследовательской работы, проводившейся авторами в течение ряда лет в области определения научного содержания и взаимосвязи этих отраслей педагогики.

Необходимость рассмотрения данной проблемы обусловлена следующими обстоятельствами. Одним из условий дальнейшего развития теории и практики обучения и воспитания является четкое определение места, роли и соподчиненности каждого из компонентов, составляющих понятие «педагогические науки», а также соотношения педагогики со смежными науками. Однако в настоящее время теоретические исследования в этом направлении еще далеки от завершения, что затрудняет проведение научных поисков, связанных с раскрытием закономерностей, специфических для различных сторон современного педагогического процесса.

Можно указать, например, на такие последствия недостаточного отграничения педагогических наук от смежных, как прямой перенос категорий и терминов последних в дидактику, выведение практических методических рекомендаций непосредственно из положений психологии или же из системы науки, изучающей явления, с которыми школьники должны ознакомиться в ходе обучения. Об отсутствии четких граней между педагогическими и смежными с ними науками, а также внутри круга педагогических наук свидетельствуют продолжающиеся по сей день споры о том, можно ли считать методику преподавания учебного предмета наукой.

Все это вызывает необходимость специального освещения связей, существующих между различными отраслями педагогических знаний, а также между педагогическими и смежными с ними науками.

В предлагаемом пособии представлен материал, относящийся к решению следующих проблем:

- проблемы становления дидактики и методики как наук и эволюции научного обоснования этих отраслей педагогических знаний;
- проблемы установления места дидактики в научном обосновании методов обучения предметам школьного курса на разных этапах эволюции этих методов;

– проблемы связи дидактики с методикой в том виде, в каком она функционирует в настоящее время, с учетом конкретных дидактических и методических закономерностей и принципов, специфических для этих наук;

– проблемы инноваций в обучении, особенностей разработки и освоения новых методических систем, в том числе и системы дистанционного обучения.

В связи с этим будет также рассмотрен ряд частных вопросов, связанных с выявлением тех аспектов развития научного обоснования обучения, на которые оказывали непосредственное влияние факторы дидактического порядка: вопрос о собственно методических закономерностях и принципах и о действии в сфере методики закономерностей смежных с ней наук; вопрос о концепциях методики как прикладной и как самостоятельной науки.

Качество обучения во многом определяется дидактической и методической разработанностью процесса обучения, основанного на теоретическом анализе педагогической деятельности, рассматриваемой в ее динамике, в реальном практическом осуществлении, а главное — в единстве трех функций обучения: образовательной, воспитательной и развивающей.

Результаты педагогических научных трудов в конечном счете должны найти свое отражение в конкретных рекомендациях, учебных пособиях и методических руководствах. В настоящее время в педагогическое сознание все глубже проникает представление о единстве фундаментального и прикладного аспектов педагогического исследования. В пособии представлен материал, отражающий прикладной аспект концепции процесса обучения — от общих дидактических оснований конструирования и осуществления процесса обучения до конкретных выводов и рекомендаций, относящихся к модернизации процесса обучения в современной школе.

Усиление внимания к нормативной стороне обучения ни в коей мере не означает снижения теоретического уровня пособия. Именно в теоретическом плане в нем нашли отражение такие актуальные задачи, как:

– необходимость осуществления принципа единства обучения и воспитания;

– развитие самостоятельности мышления и творческой самореализации учащихся в процессе преподавания всех учебных дисциплин;

– разработка эффективных форм организации учебно-воспитательного процесса;

– отыскивание продуктивных методов и средств обучения;

– преодоление с помощью компетентностного подхода отчуждения ученика от учебно-воспитательного процесса;

– формирование у педагогов умения выбирать оптимальные для данной педагогической ситуации методы, формы и средства обучения.

В свете последней задачи приобретает значение предпринятая в книге попытка анализа различных сторон *деятельности учителя с позиций дидактики* как педагогической теории обучения. Эта деятельность рассматривается, с одной стороны, как объективно существующий элемент процесса обучения, а с другой — как главный фактор порождения этого процесса, когда учитель выступает в качестве его организатора.

Разработка теоретического представления о том, какими должны быть в свете упомянутых задач методы и способы организации процесса обучения, необходима потому, что такое представление может явиться важным показателем качества обучения, эталоном для сравнения с реально применяемыми методами и способами. В этой функции его можно будет положить в основу объективной оценки качества обучения.

В соответствии с общей позицией авторов обучение выступает как целостный объект дидактического анализа и конструирования. Особое внимание уделено специфике дидактического подхода к учебно-воспитательному процессу.

Книга состоит из семи глав. В главе 1 «Дидактика и методика в системе педагогических наук рассматриваются вопросы, связанные с образованием в целом, представленным как общественное явление и как объект педагогической науки, раскрывается его роль и современное состояние, обосновывается необходимость выделения и специального изучения отдельных аспектов образовательной деятельности. Также в этой главе дается общее понятие о дидактике как педагогической дисциплине, выбирающей в качестве объекта изучения обучение, анализируется специфика дидактики как одной из областей социально-гуманитарного знания, ее понятийный состав, раскрывается связь дидактики с другими отраслями знания. Конкретно характеризуются закономерности и принципы обучения в связи с реализацией дидактикой ее специфических функций по отношению к педагогической действительности — научно-теоретической и конструктивно-технической.

В главе 2 «Соотношение дидактики и методики обучения» исследуется эволюция взаимосвязи дидактики и методики, рассматриваются цели, задачи, структура предметных методик обучения, их взаимосвязь с педагогическими и непдагогическими науками. Уделяется внимание методологическим основам предметных методик обучения. Рассматриваются закономерности и принципы обучения в дидактике и методике. Также в этой главе определяются сходства и различия между методикой и соответствующей наукой или изучаемой предметной областью, выясняется отличие

методик обучения от педагогических технологий, приводятся примеры, даются характеристики учебно-воспитательного процесса.

В главе 3 «Научное обоснование обучения» характеризуются аспекты, в которых обучение предстает по отношению к дидактике, с одной стороны, изучающей ее, а с другой — конструирующей (проектирующей). В широком контексте научного обоснования образовательной практики рассматриваются функции дидактики и методики по отношению к научной и практической деятельности. Предлагается восемь ярусов научного обоснования обучения. Анализируется изменяющийся характер связей дидактики и методики. Представлена модель деятельности по проектированию обучения.

Глава 4 «Ключевые и предметные компетенции» посвящена актуальной для современного педагога проблеме, связанной с подготовкой учащихся к деятельностному освоению изучаемых дисциплин с позиций их личностной и социальной значимости. В ней предлагается структура образовательных компетенций, в которую входят знания, умения и навыки, относящиеся к заданному кругу изучаемых объектов, социально-практическая обусловленность и личностная значимость компетенции для ученика, способы его деятельности, минимально необходимый опыт в сфере данной компетенции.

В ракурсе соотношения дидактики и методики выделяется трехуровневая иерархия компетенций, в которую входят: 1) ключевые компетенции, отражающие метапредметное содержание образования; 2) общепредметные компетенции, относящиеся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей; 3) предметные компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов. В данной главе уделяется внимание вопросам проектирования предметных компетенций и формирования с их помощью соответствующих компетентностей учащихся.

В главе 5 «Содержание и структура образования» излагается культурологическая концепция содержания образования, основы которой были заложены в 1970—1980 гг. научным коллективом под руководством В. В. Краевского, И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина и которая стала ориентиром для значительной части разработчиков стандартов общего среднего образования в период модернизации образования. Она нашла применение также в исследовании конкретных проблем содержания высшего педагогического образования. В этой главе также рассматриваются цели образования на современном этапе; способы их воплощения в содержании и организации образовательного процесса в условиях модернизации образования; раскрывается связь между гуманистической ориентацией образования и определением его содержания; соотношение между общими представлениями о социальной функции человека и конкретными концепциями содержания образования

в истории отечественной дидактики и в настоящее время. Кроме того, в этой главе приводятся примеры разработки содержания образования на различных основаниях. Детально характеризуется содержание образования как педагогическая модель социального опыта, уровни и принципы формирования содержания образования.

Анализируются проблемы общепредметного и предметного содержания образовательных стандартов, а также вопросы определения допредметного минимума содержания, раскрывается структура и специфика конструирования образовательных программ и учебников личностно ориентированного типа.

В главе 6 «Образовательный процесс» дается краткое изложение современного состояния образовательного процесса, рассматриваются структура и виды педагогических технологий, их связь с формами и методами обучения, приводится типология форм и методов продуктивного обучения. Среди средств обучения и контроля выделяются современные компьютерные, мультимедийные средства, интернет-технологии и ресурсы. Специфика личностно-ориентированного подхода к обучению раскрывается на основе применения методов рефлексии на разных этапах учебного процесса: в начале изучения темы, в процессе развития образовательных ситуаций, на стадии самосознания и оценки учащимися образовательных результатов.

Глава 7 «Инновации в обучении» посвящена рассмотрению особенностей инновационных процессов в отечественной школьной практике последних лет. В ней предлагается типология педагогических нововведений, приводятся данные об отношении педагогов к нововведениям, перечисляются, препятствующие им факторы. На примере дистанционного обучения раскрываются особенности соотношения дидактики и методики обучения в процессе проектирования и освоения педагогических новшеств: дистанционных эвристических олимпиад и проектов, дистанционного профильного обучения.

В конце каждого раздела имеются вопросы и задания для самоконтроля, а также практикум.

## ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

---

### 1.1. О науке и педагогических категориях

**Определение науки.** Что собой представляет наука, что она изучает? Чтобы ответить на эти вопросы, рассмотрим, что вообще понимается под наукой. Есть много определений этого понятия. Утверждать, что правильно только одно из них, было бы необоснованно. Необходимо выбирать, а выбор подходящего определения, как гласит одно из правил логики, опирается на специфику задачи, которая решается с помощью данного определения. Наша задача связана с анализом структуры, методов и логики научного познания в одной из сфер человеческой деятельности — в обучении.

Наиболее общим образом *науку определяют как сферу человеческой деятельности, в которой происходит выработка и теоретическая систематизация знаний о действительности.* Важно помнить, что наука не сводится лишь к знаниям. Это не просто система знаний, как иногда утверждают, а именно деятельность, работа, имеющая целью получение знаний. Деятельность в сфере науки носит название *научного исследования.* Это особая форма процесса познания, такое *систематическое и целенаправленное изучение объектов, в котором используются средства и методы науки и которое завершается формированием знаний об изучаемых объектах.*

Педагогическая действительность — это та часть общей действительности, которая включена в педагогическую деятельность. Это ученик, учитель, их действия, методы обучения и воспитания, учебники, то, что в них написано, и т. д. Такая деятельность может найти отражение не только в науке. Наука — это лишь одна из форм общественного сознания. Действительность может отражаться также и в обыденном (стихийно-эмпирическом) процессе познания, и в художественно-образной форме.

При всем уважении к науке нельзя считать, что она может все. Опрометчиво было бы утверждать, что научная или какая-либо другая форма отражения лучше или «выше» другой. Требовать, чтобы У. Шекспир выражался формулами, а А. Эйнштейн сочинял драмы и сонеты, одинаково нелепо. Существуют различия в характере использования места и роли опыта в науке, с одной



стороны, и в художественном творчестве, с другой. Ученый исходит из информации, уже накопленной в данной науке, из общечеловеческого опыта. В художественном творчестве в соотношении общечеловеческого и личного опыта большее значение имеет личный опыт. Описание личного опыта соединено с его художественно-образным осмыслением в «Педагогической поэме» великого русского педагога А. С. Макаренко. Эта линия продолжена в публицистических произведениях других авторов-педагогов. Если основная форма художественного обобщения — это типизация, то в науке соответствующую функцию выполняет абстрактное, логическое мышление, выраженное в понятиях, гипотезах и теориях. В художественном творчестве главным средством типизации является художественный образ.

**Связь науки и практики.** Одной из форм духовного освоения действительности является стихийно-эмпирическое познание. Нередко в педагогических науках эти два вида познания — научное и стихийно-эмпирическое (обыденное) не различаются достаточно четко, считается, что педагог-практик, не ставя перед собой специальных научных целей и не используя средств научного познания, может находиться в положении исследователя. Высказывается или подразумевается мысль, что научное знание можно получить в процессе практической педагогической деятельности, не утруждая себя научными размышлениями, что педагогическая теория чуть ли не «вырастает» сама собой из практики. Это далеко не так. Процесс научного познания — процесс особый. Он складывается из познавательной деятельности людей, средств познания, его объектов и знаний. Обыденное познание существенно от него отличается.

Главные отличия обыденного познания от познания научного заключаются в следующем. Научное познание осуществляют специальные группы людей, которые применяют для этого научные методы, а стихийно-эмпирическое познание осуществляют те, кто занимается практической деятельностью. Источником знания в данном случае являются разнообразные практические действия. Это как бы побочные, не специально полученные знания. В науке же ставятся специальные познавательные цели, и научное исследование носит систематический и целенаправленный характер, оно нацелено на решение научных проблем. Его результаты заполняют определенный пробел в научном знании. В ходе исследования применяются специальные средства познания: моделирование, создание гипотез, экспериментирование и т. д.

Практические задачи следует отличать от научных проблем. Например, преодоление отставания школьников в учении — это практическая задача. Ее можно решить и не прибегая к научному исследованию. Но гораздо лучше решить ее на научной основе. Однако научная проблема не совпадает с практической задачей. В данном

случае она может формулироваться, например, так: проблема формирования у школьников познавательной самостоятельности, или проблема формирования у них учебных умений и навыков. Одна практическая задача может быть решена на основе результатов исследования нескольких научных проблем. Решение одной проблемы может содействовать решению ряда практических задач.

**Объект и предмет науки.** Принято различать объект и предмет науки. *Объект* — это область действительности, которую исследует данная наука. *Предмет* — это способ видения объекта с позиций этой науки. Это как бы очки, сквозь которые мы смотрим на действительность, выделяя в ней определенные стороны в свете задачи, которую мы ставим, и используя понятия, свойственные нашей науке для описания области действительности, избранной в качестве объекта изучения.

**Объектом педагогической науки** является образование. Правда, образование изучают и другие науки. Существуют педагогическая психология, философия образования, социология образования. Но *педагогика — это единственная специальная наука об образовании* в ряду наук, которые могут изучать те или иные стороны образовательной деятельности. Только эта научная дисциплина изучает образование в единстве всех составляющих его частей. Для педагогики оно и только оно является ее собственным объектом изучения.

**Дидактикой** называют одну из научных дисциплин, входящих в комплекс наук об образовании, среди которых особое место занимает педагогика, специально изучающая эту сферу человеческой деятельности. Понятие «образование» позже мы рассмотрим подробнее. Сейчас же отметим, что *Образование* в Законе Российской Федерации определяется как *целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства*.

Педагогическая наука изучает обучение и воспитание в их единстве и целостности как *особую, социально- и личностно-детерминированную, целенаправленную деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества*.

Для лучшего, более детального и конкретного рассмотрения каждой из частей этой деятельности и их наиболее эффективного объединения выделяют соответственно педагогические дисциплины — теорию обучения и теорию воспитания. Дидактика исследует обучение на теоретическом, наиболее общем, уровне. Отсюда следует, что *дидактика — это педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его целей, содержания, методов и организационных форм*. Она в конечном счете должна дать ответ на три наиболее общих вопроса: «Что такое обучение?», «Чему учить?» и «Как учить?» Однако на пути к ответу на эти вопросы возникает множество других, среди которых есть и весьма существенные, например: «Как протекает обучение, какие ему свойственны закономерности?», «Кого учить?», «Для чего учить?» и «Где учить?»

Дидактика — составная часть педагогики, наука об обучении, исследующая законы, закономерности, принципы и средства обучения. Объект дидактики — обучение.

Существуют «частные дидактики» — методики обучения отдельным учебным предметам, отдельных категорий учащихся (методика начального обучения, дидактика высшей школы), в разных типах учебных заведений и формах образования, т. е. у каждой методики обучения свой объект — обучение предмету, обучение определенных категорий учеников и т. д.

Еще раз повторим, что главное — все же не термины, а то, что за ними стоит. В действительности изучается особый вид деятельности, для которого характерны педагогическое целеполагание и педагогическое руководство. Это, однако, не означает, что слова, т. е. категории, понятия науки, — что-то не очень существенное. Напротив, от того, что мы вкладываем в то или иное понятие, как мы его трактуем и что оно значит для других, зависит в конечном счете эффективность всей научной работы. Мы лишь хотим подчеркнуть важность для исследователя умения видеть за словом реальность, им обозначаемую.

**Объект науки и объект практики.** Одно из важных следствий учета социальной сущности объекта педагогической науки — осознание его отличия от объекта практики, имеющее большое значение для повышения действенности научных исследований, усиления их влияния на практику.

Объектом педагогической науки не должен быть отдельный человек с его психикой, в частном случае — ребенок. Объект этой научной дисциплины — деятельность, приобщающая человека (в частности, ребенка) к совокупности общественных отношений: деятельности обучения, воспитания, управления народным образованием и т. п. Педагогика изучает явления, возникающие в процессе этой деятельности. Между тем если не в теории, то в практике педагогического исследования объект науки нередко подменяют объектом практической деятельности. Против такого смешения объектов предостерегал еще А. С. Макаренко: «В настоящее время считается азбукой, что объектом педагогического исследования является ребенок. Мне это кажется неверным. Объектом исследования со стороны научной педагогики должен считаться педагогический факт (явление)»<sup>1</sup>. Конечно, при этом ребенок не исключается из поля зрения педагога-исследователя. Имеется в виду только одно: педагогика специально, в качестве собственного объекта, изучает не самого ребенка, не индивида с его психикой (это задача психологии), а педагогическую деятельность, включающую его в социум, и исследует факты, характеризующие эту деятельность. Педагогическая наука изучает преподавание и уче-

---

<sup>1</sup> Макаренко А. С. Сочинения. — М., 1958. — Т. VII. — С. 402.

ние, деятельность воспитателя и воспитанника, методы обучения и воспитания, организационные формы, содержание образования и способы его включения в деятельность обучения и т. д.

Если этого не учитывать и считать, что объект психологии, изучающей факты, закономерности и механизмы психики, совпадает с объектом педагогики, то педагогика будет выполнять лишь прикладную роль — использовать психологические знания для конструирования системы практической педагогической деятельности. Так считают приверженцы психологизма как методологической позиции. В начале XX в. Дж. Дьюи, например, высказывал мысль, что психологическая теория должна направлять и освещать практику, что психология — это рабочая гипотеза, а обучение — экспериментальная проверка и иллюстрация гипотезы<sup>1</sup>. Он предлагал создать триумвират: психолог-теоретик, педагог-«концептуалист» и учитель-практик. Функции «концептуалиста» Дж. Дьюи сводил к посредничеству между психологической теорией и педагогической практикой. Аналогичных взглядов придерживался и У. Джемс.

Нельзя сказать, чтобы подобные представления полностью принадлежали прошлому. Они проявляются в подходе к решению конкретных педагогических вопросов в смешении педагогических и психологических аспектов воспитания, психологических и социальных целей обучения, в выделении структурных звеньев процесса обучения на основе учета лишь психической деятельности одного из его участников — обучающегося (восприятия, осмысления и т. п.), в выведении «напрямую» педагогических норм, принципов, правил, рекомендаций из тех или иных частных психологических положений. Например, история методик обучения родному и иностранному языкам знает случаи, когда из психологических закономерностей «усвоения» языка пытались непосредственно выводить педагогические принципы обучения ему, оставляя в стороне цели и содержание общего образования и функции данного учебного предмета, деятельность учителя, конкретные условия, возможности учебно-воспитательного процесса и прочие педагогические факты. Такие попытки не привели к ожидаемым результатам, пока методисты не осознали необходимости учета при построении системы обучения данному предмету всех сторон педагогической действительности и педагогических фактов, возникающих в процессе обучения.

От того, как решаются подобные вопросы в науке, прямо зависит состояние педагогической практики.

Общей причиной чаще всего неосознанных отклонений в сторону психологизма является недостаточный учет того кардиналь-

---

<sup>1</sup> См.: Dewey J. Psychology and Social Practice // Contributions to Education. — Chicago, 1901.

ного факта, основанного на сущности педагогических явлений, что педагогика со всеми ее отраслями и проблемами — это наука, изучающая особую область общественной деятельности. Только такая интегративная наука, целостно отображающая определенный участок общественной практики, может обеспечить прямой и эффективный выход в эту практику.

**Чем методика обучения физике отличается от физики?** Определим, чем дидактика и методика отличаются от непедagogических наук. Педагогическая наука, в том числе и дидактика, методика обучения, осуществляет те же функции, что и любые другие научные дисциплины: описание, объяснение и прогноз явлений той части (области) действительности, которую она изучает. Эти функции взаимосвязаны. Так, предпосылкой прогноза (прогностической функции) явления служит его объяснение путем поиска закономерностей, из которых это явление вытекает в данных условиях. Объяснение, например, неэффективности того или иного метода обучения можно дать на основании описания фактов, когда его применение не приводило к усвоению учениками конкретного учебного материала.

Однако педагогические науки, объекты которых находятся в социально-гуманитарной сфере, имеют свою специфику. Хотя процесс получения педагогического знания подчиняется общим закономерностям научного познания и внедрение в него точных, строгих методов исследования необходимо, характер и результаты педагогического исследования в значительной степени определяются влиянием установок ценностного практического сознания, как это всегда имеет место в социально-гуманитарной области. Поэтому построить дидактику или методику по образцу дисциплин естественно-научного цикла не удастся. Прогностическая функция педагогической теории в отличие, например, от теории в физике состоит не только в том, что она дает возможность предвидеть, как процесс (в данном случае педагогический) будет протекать «сам по себе», без нашего вмешательства. Важно не только охватить «самодвижение» объекта и на этой основе предсказать, как будет вести себя именно эта, изучаемая нами, педагогическая система. Необходимо также показать, как эту систему можно преобразовать, улучшить. Задача будет двуединой: не только изучать, но и конструировать. Поэтому к перечню уже упомянутых функций науки необходимо сделать некоторое дополнение. Остановимся на этом вопросе подробнее.

Процесс получения в педагогике знаний, отображающих действительность в теоретическом или эмпирическом знании, принципиально не отличается от того, что происходит в таких науках, как физика, химия или, например, история. Но педагогическая действительность не может ограничиться лишь объективным отображением изучаемого, даже самым достоверным. Она должна

влиять на педагогическую действительность, преобразовывать, совершенствовать ее. Поэтому совмещаются две функции, которые в других научных областях обычно поделены между различными дисциплинами: *научно-теоретическая* и *конструктивно-техническая (нормативная, регулятивная)*. Научно-теоретическая функция присуща фундаментальным наукам, как физика, химия, биология, а конструктивно-техническая — техническим наукам, медицине и т. п. В дидактике и методике же эти функции совмещаются. Эти педагогические науки нельзя характеризовать только как теоретические или только как прикладные. Они, с одной стороны, описывают и объясняют педагогические явления, а с другой — указывают, как нужно обучать. Реализуя научно-теоретическую функцию, исследователь отражает педагогическую действительность, как она есть, как то, что существует (сущее). Результатом являются знания об особенностях работы учителей по новым учебникам, о трудностях, которые испытывают учащиеся при изучении учебных материалов определенного типа, о составе, функции и структуре содержания образования и т. п.

Осуществляя конструктивно-техническую функцию, исследователь отражает педагогическую действительность такой, какой она должна быть. Знания учителя — это знания о *должном* — о том, как нужно планировать, осуществлять и совершенствовать обучение в соответствии с целями учебно-воспитательного процесса и условиями, в которых он протекает. Сюда относятся общие принципы обучения, принципы обучения отдельным предметам, педагогические правила, методические рекомендации и т. п.

**«Система», «деятельность» и другие понятия.** Так как дидактика и методика — это педагогические науки, изучающие определенные виды деятельности, то правильно будет назвать научный подход к изучению их объектов системно-деятельностным. Рассмотрим в контексте этих общенаучных категорий основные педагогические понятия, но сначала дадим определение таким важным понятиям, как «система» и «деятельность».

***Система** — это целостный комплекс элементов, связанных между собой таким образом, что изменение одного из них приводит к изменению остальных.* В минимальный набор характеристик системы, которые определяют системный подход к изучаемому объекту, входят: состав (совокупность элементов, в нее входящих), структура (связь между ними) и функции каждого элемента, его роль и значение в системе. Элемент системы, в свою очередь, может быть системой, входящей в более широкую систему как ее часть, как *подсистема*.

***Деятельность**, рассматриваемая с философских позиций, выступает как специфическая человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование.* Отдельные виды челове-



ческой деятельности — производственную, экономическую, научную, этическую, педагогическую деятельность — можно рассматривать как подсистемы более обширной системы, какой является общество в целом. Таким образом соединяются системный и деятельностный подходы, которые составляют системно-деятельностный подход к изучению тех или иных видов общественной деятельности, в частности научной и педагогической.

Теперь достаточно четко можно определить понятие **педагогическая деятельность**, которое не сводится лишь к работе учителя. Педагогическая деятельность, понимаемая как подсистема деятельности в общем, социальном смысле, находится в одном ряду с деятельностью производственной, политической, экономической и т.д., сама состоит из подсистем, в своей совокупности реализующих функцию приобщения людей к участию в жизни общества. Различаются следующие виды деятельности, составляющие систему педагогической деятельности в ее целостности:

- деятельность педагогов-практиков которые в непосредственном общении передают тем, кого обучают и воспитывают, культурное достояние человечества, развивают их способности, содействуют становлению личности;

- административная деятельность, организующая образовательный процесс, которой занято множество руководителей, организаторов образования;

- научно-исследовательская деятельность, которой заняты работники научно-образовательных учреждений (научно-исследовательских институтов педагогики и кафедр педагогики вузов); она одновременно является частью той общественной сферы, где производится научное знание, т.е. частью науки как общественного института;

- деятельность по реализации результатов педагогической науки, к которой относится работа учреждений повышения квалификации и дополнительного образования, вообще всех, кто оказывает учителям методическую помощь.

С учетом всего вышесказанного о системе и деятельности определение термина **педагогическая система**, довольно часто употребляющегося в педагогической литературе, не составит особых затруднений. Такая система получает конкретное наполнение в зависимости от ее состава, т.е. от *конкретного содержания* ее элементов (система организационных форм или методов, элементов содержания образования, методическая система, воспитательная система и т.д.). Главное требование к создателю или исследователю такой системы — умение охарактеризовать ее с позиций системного подхода, четко обозначить состав, структуру и функции.

В литературе часто используется понятие **педагогическая деятельность**. И это объяснимо. Педагогика, как и любая наука,

отражает действительность, т. е. объективную реальность. При этом наука выделяет в ней свои объекты изучения, рассматривая их через призму сформированных в ней понятий. Так, физика изучает физическую реальность.

В педагогической науке специальным объектом анализа становится только то, что включено в педагогическую деятельность. Поэтому *педагогическую действительность (педагогическую реальность) можно определить как часть действительности, которая включена в педагогическую деятельность.*

**Приведем пример.** Во время урока в классную комнату влетела муха и приземлилась на учебник, лежащий на столе учителя. Является ли она частью действительности? Конечно, но только действительности вообще, не специально педагогической. Чтобы она внедрилась в педагогическую действительность, нужно, чтобы автор учебника включил рассказ о ней в соответствующий раздел, а учитель, излагая, например, законы генетики, подтвердил их данными, полученными учеными на материале экспериментов с мушками-дрозофилами.

С представлениями о системе и деятельности соотносится и понятие **образовательный процесс**. Педагогическая (образовательная) деятельность и педагогический процесс не одно и то же. Педагогический процесс — это деятельность в ее динамике, в движении. Лишь остановив его в мысленном представлении, мы можем спокойно проанализировать те или иные участки педагогической деятельности.

Еще одно важное понятие — **педагогическое взаимодействие** обозначает самую существенную специфическую черту практической педагогической деятельности — ее двусторонний характер. Этим свойством характеризуется все, что связано с целеполаганием и руководством в образовании. Как в любой молекуле воды содержатся атомы двух веществ, водорода и кислорода, так и в любом элементе педагогической деятельности, ее «молекуле», присутствуют две стороны: учитель и ученик, воспитатель и воспитанник. Если одного из них убрать, педагогический процесс распадется, педагогическая деятельность прекратится.

Но ученик или воспитанник не просто присутствует в педагогическом процессе. Это — живой человек, и он, как и учитель, является действующим лицом. Если сказать точнее — *взаимодействующим лицом*, поскольку он активно отзывается на действия педагога, а тот строит дальнейшую работу с учетом отклика ученика на эти действия. Иногда образно говорят (конечно, с известной долей преувеличения), что научить ничему нельзя, можно только самому научиться. Этим подчеркивается активный характер участия второй стороны в образовательном процессе и наличие в этом процессе не параллельных действий, а именно взаимодействия его участников.



Охарактеризуем понятие «образование», которое является специальным объектом и педагогики, и дидактики. Но это не означает, что его аспекты не могут изучаться другими науками. Образование — многогранное явление, и выглядит оно по-разному, если на него смотреть под разными углами зрения, с позиций различных научных дисциплин, каждая из которых имеет задачи и предмет изучения. Прежде всего, оно выступает в двух своих аспектах — *как общественное явление и как педагогический процесс*. С точки зрения общественных функций образование — средство социальной наследственности, передачи социального опыта последующим поколениям. В качестве *общественного явления* образование становится объектом изучения науки об обществе — социологии. По отношению к человеку, которого обучают и воспитывают, образование — это *средство развития его личности*, психологическую структуру которой изучает психология.

Педагогические же науки рассматривают целостную учебно-воспитательную, т. е. **образовательную, деятельность**, о которой говорят, что она «осуществляется», «реализуется», «протекает». Это значит, что она существует реально и находится в постоянном движении, развитии, осуществляется в динамике, в процессе. Если быть точным, нужно сказать, что процесс — это смена состояний системы. Поскольку речь в данном случае идет об образовательной деятельности, получается, что *педагогический процесс выступает как смена состояний системы именно этой деятельности*, в которой реализуются цели и задачи образования. На пути к цели ее состояние изменяется: меняются люди, средства, ставятся новые задачи. Именно педагогический процесс в единстве воспитания, обучения и всех составляющих его элементов и изучает педагогика.

Дидактика выделяет из всего многообразия педагогических процессов обучение в целом. Методики конкретизируют обучение применительно к тому или иному его приложению.

**Целеполагание в образовании.** *Цель* является одной из категорий, характеризующих любую деятельность. Также к этим категориям относятся средство и результат. Далекое не всегда результат совпадает с целью, которую мы поставили перед собой. Зачастую он принимает форму не цели, а средств, применяемых для реализации цели. Поэтому средства (методы, организационные формы и т. п.), которые мы избираем, должны соответствовать характеру цели.

На пути к общей цели ставятся промежуточные цели, достижение которых приводит к получению промежуточных результатов. Такие частные цели, отражающие последовательные этапы выполнения общей цели, называются *задачами*. Деятельность по выполнению целей выстраивается как система задач. Поскольку категории, о которых сейчас идет речь, характеризуют любую деятельность, они существуют и в педагогической науке и в практике. Поставив, например, цель — научить детей грамоте, мы по-

нимаем, что за один день, одним приемом эту цель достичь нельзя. Поэтому она разбивается на ряд последовательных методических задач: сначала мы знакомим ребенка с различиями между звуком и буквой, затем с самими буквами, с алфавитом в целом, учим читать по слогам, затем тренируем в беглом чтении, переходим к письму и т. д.

Постановку общих и частных целей называют **целеполаганием**. Оно осуществляется на всех этапах и уровнях образовательного процесса. По разным основаниям формулируется множество целей и задач. Формулируются *конкретные* и *абстрактные цели*. Есть *общесоциальные цели* образования, находящие отражение, например, в научных работах, общенациональных документах, государственных образовательных стандартах, *методические цели*, которые ставит перед собой учитель в контексте общедидактических целей, непосредственно работая со школьниками, по временному основанию выделяются *отдаленные, близкие, непосредственные, ближайшие, промежуточные, перспективные, конечные цели*.

*Цели образования как общественного явления* обусловлены природой общества, в котором оно осуществляется. Исходя из конституционного определения нашей страны как демократического правового государства с республиканской формой правления и из представлений об идеале гражданина такого государства, можно определить цель образования по отношению к каждому человеку — ориентацию, воплощающую в этой социальной сфере принцип, провозглашенный Конституцией демократической России: «Человек, его права и свободы являются высшей ценностью» (ст. 2). Приоритет человеческого начала отражен в определении образования, содержащемся в Законе РФ «Об образовании», которое было упомянуто выше. По отношению к педагогике это означает переход от авторитарных установок на формирование «исполнителей», винтиков государственной машины, к созданию условий для развития личности.

Цель — это представление о результате деятельности. Если цель образования сформулировать наиболее общим образом, можно сказать, что она заключается в личностном развитии человека, которое происходит в процессе передачи культуры в виде социального опыта людей от одного поколения к другому. Этот опыт состоит из совокупности знаний, способов деятельности, воплощающихся в результате их усвоения человеком, в его умениях и навыках, из опыта творческой деятельности, ценностей и отношений, в совокупности обеспечивающих разносторонние качества и направленность личности, ее интеллектуальное, нравственное, эстетическое, эмоциональное и физическое развитие. Понятно, что один человек не в состоянии овладеть всем, что накопило человечество за тысячелетия своей жизни на Земле. Поэтому для школы содержание образования, в котором общая цель полу-

чает конкретное педагогическое выражение, специально отбирается по каждой части социального опыта.

Главным результатом образовательного процесса является готовность и способность молодых людей, оканчивающих школу, нести личную ответственность за собственное благополучие и благополучие общества. Поэтому вся система образования и каждый педагог в отдельности нацелены на развитие у школьников самостоятельности и способности к самоорганизации, формирование у них умения отстаивать свои права, основанного на знании основополагающих правовых норм и умения использовать возможности правовой системы государства, готовности к сотрудничеству, способности к созидательной деятельности, терпимости к чужому мнению, умению вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы.

Таким образом, результатом направленности образования на выполнение целей, обозначенных выше, является становление человека, способного к сопереживанию, готового к свободному гуманистически ориентированному выбору, индивидуальному интеллектуальному усилию и самостоятельному, компетентному и ответственному действию в политической, экономической, профессиональной и культурной жизни, уважающего себя и других, терпимого к представителям других культур и национальностей, независимого в суждениях и открытого для иного мнения и неожиданной мысли. По-настоящему образованный человек может не только действовать внутри наличной социальной структуры, но и изменять ее.

### **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Является ли научной деятельностью ученика, который исследует с помощью микроскопа строение кожицы у луковицы?
2. Может ли предмет одной науки стать объектом для другой науки?
3. Что, по вашему мнению, должно считаться объектом педагогической науки — воспитание или образование? Приведите аргументы в пользу вашего выбора.
4. Почему педагогику называют и наукой, и искусством? Аргументируйте свою точку зрения.
5. В чем различия и сходства педагогики, дидактики и методики?
6. Чем отличается деятельность учителя, демонстрирующего опыт в классе, от деятельности ученого, демонстрирующего эксперимент перед коллегами на конференции?

### **Практикум**

1. Разработайте определения (дефиниции) основных педагогических категорий, которые были бы понятны детям младшего школьного возраста («образование», «воспитание», «обучение», «цель образования»).