

Л. Б. Райхельгауз <https://orcid.org/0000-0001-9797-794X>

Модернизация дидактических теорий: ответ на вызовы современности

Для цитирования: Райхельгауз Л. Б. Модернизация дидактических теорий: ответ на вызовы современности // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 4 (121). С. 19-27. DOI 10.20323/1813-145X-2021-4-121-19-27

В статье дается научно-теоретический обзор исследований в области дидактики. Анализ исторического опыта, зарубежных и отечественных исследований в сфере дидактических теорий, собственные исследования автора позволили консолидировать научные идеи и теоретические концепции по формированию дидактических систем, теорий и подходов, отразить новые дидактические идеи и методические инициативы, разработанные в ответ на вызовы современности.

Материалы, предоставленные в статье, отражают авторское видение решения проблемы модернизации дидактического знания, представляют набор подходов, принципов, методологического инструментария, демонстрируют динамику дидактической мысли на различных этапах развития науки. Рассматриваются отечественные и зарубежные классические теории обучения, возникшие в рамках бихевиористского и когнитивного подходов, обосновываются особенности их применения на современном этапе, анализируются дидактические концепции, отражающие идеи неклассической рациональности конца XIX – середины XX в. Подробно анализируются преимущества и ограничения прогрессивистской дидактики Дж. Дьюи. Акцентируется главная идея конструктивизма – конструирование знания каждым учащимся индивидуально посредством понимания собственных метакогнитивных стратегий. Исследуются возможности развития дидактического знания в эпоху постнеклассической рациональности, для которой характерен отказ от монолизма, признание множества подходов и принципиальной фальсифицируемости теорий. В качестве примера дидактической теории, возникшей в этом русле, приводится теория коннективизма. Делается вывод о существенном расширении объектной сферы дидактики в парадигме постнеклассической рациональности и включения в нее новых феноменов: цифровой образовательной среды, интерактивных технологий, индивидуализации и персонализации, развития ценностей и смыслов в процессе обучения.

Данная статья продолжает начатую ранее на страницах журнала «Ярославский педагогический вестник» и в рамках деятельности межвузовского исследовательского центра «Новая дидактика» дискуссию по вопросам методологии и практики в области дидактики педагогического образования.

Ключевые слова: обучение, образование, новая дидактика, тип научной рациональности, цифровизация, индивидуализация, постмодерн.

L. B. Raikheilguaz

Modernization of didactic theories: answer to the present challenges

The article provides a scientific and theoretical overview of research in the field of didactics. The analysis of historical experience, foreign and domestic studies in the field of didactic theories, the author's own studies made it possible to consolidate scientific ideas and theoretical concepts for the formation of didactic systems, theories and approaches, to reflect new didactic ideas and methodological initiatives developed in response to the challenges of the present time.

The materials provided in the article reflect the author's vision of solving the problem of modernizing didactic knowledge, represent a set of approaches, principles, methodological tools, and demonstrate the dynamics of didactic thought at various stages of the development of science. Domestic and foreign classical theories of learning that arose within the framework of behavioral and cognitive approaches are considered, the features of their application at the modern stage are substantiated. Didactic concepts reflecting the ideas of non-classical rationality of the late XIX to the middle of the XX century are analyzed. The advantages and limitations of the progressive didactic by J. Dewey are analyzed in detail. The main idea of constructivism is emphasized – the construction of knowledge for each student individually through understanding of their own metacognitive strategies. The possibilities of the development of didactic knowledge in the era of post-non-classical rationality, which is characterized by the rejection of monologism, recognition of many approaches and fundamental falsification of theories, are explored. As an example of the didactic theory that arose in this line, the theory of connectivism is presented. The conclusion is made about the significant expansion of the object sphere of didactics in the paradigm of post-non-classical rationality and the inclusion of new

phenomena in it: digital educational environment, interactive technologies, individualization and personalization, development of values and meanings in the learning process.

This article continues the discussion started earlier on the pages of «Yaroslavl Pedagogical Bulletin» journal and within the framework of the activities of the inter-university research center «New Didactics» on issues of methodology and practice in the field of didactics of pedagogical education.

Keywords: training, education, new didactics, type of scientific rationality, digitalization, individualization, postmodern.

С момента своего возникновения дидактика (от греч. διδακτικός – ‘поучающий’) определяла содержание и подходы к обучению, применяемые на практике. То есть сначала формулировались теоретические и методические основания, затем новый подход отработывался и апробировался, а затем внедрялся в широкую образовательную практику. Современная жизнь предъявляет вызовы дидактике? и это касается всех уровней образования.

Высшее образование находится сегодня в состоянии кризиса целей и смыслов. Многолетняя устоявшаяся практика подготовки обучающегося в школе к поступлению в колледж или университет, а в профессиональном образовании – к трудовой деятельности, постепенно теряет актуальность. Да, профессиональное образование по-прежнему востребовано, поскольку является обязательным компонентом жизненного пути в глазах родителей нынешних абитуриентов. Но опросы, проведенные среди молодежи, все чаще фиксируют отсутствие четкой профессиональной направленности и стремления к получению образования [Тарханова, 2020; Севастьянова, 2019; Свищевская, 2020].

Действительно, сегодня понятие «профессия на всю жизнь» уже не является системообразующим в жизненной траектории человека. Рынок труда характеризуется нестабильностью, динамичностью, на нем все больше востребованы специалисты? сочетающие несколько разнонаправленных компетенций, а работодатель не может сформулировать четкий заказ системе образования. Таким образом, современные социокультурные условия требуют изменений образовательных стратегий, а соответственно, и научно-педагогического обеспечения этих изменений. Именно поэтому в научной публицистике идет дискуссия об ограничениях традиционных дидактических постулатов и формировании «новой дидактики» [Груздев, 2020].

Основанная на идеях научной рациональности, классическая дидактика требовала построения единственной «правильной» теории обучения, базирующейся на едином понимании всем педагогическим сообществом процесса обуче-

ния. Как верно утверждает И. М. Осмоловская, сосуществование нескольких концепций, описывающих один и тот же объект с разных позиций, было возможным только в форме их борьбы друг с другом: авторы концепций отстаивали свою правоту, в том числе и приводя аргументы несостоятельности конкурирующих идей [Осмоловская, 2020]. Поэтому классическая дидактика – это компедиум авторских дидактических систем.

Классическая дидактика родилась и развивалась в русле концепции классической рациональности – «системы замкнутых и самодостаточных правил, норм и эталонов, принятых и общезначимых в рамках данного социума для достижения социально осмысленных целей» [Ракитов, 1982]. Именно поэтому первой исторически возникшей идеей дидактики была идея поиска и обоснования всемогущего метода, отражающего в специфических условиях обучения особый порядок, свойственный природе [Макарова, 2011]. При этом указывалось, что метод может регламентировать все: от распределения учебного плана и расписания занятий до полного перечня указаний о действиях в самых разнообразных частных случаях, именно тогда метод может быть применим ко всему, чему необходимо «научить с неизменным успехом». Постепенно от убеждения в том, что «метод всемогущ», дидактика развивалась к идее о том, что метод есть «психологическое орудие» и должен быть обоснован психологическими данными [Выготский, 1982-1984]. Сегодня метод обучения рассматривается «и как способ взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, и как система целенаправленных действий учителя, и как вид взаимодействия деятельностей, и как модель единой деятельности преподавания и учения» [Осмоловская, 2020, с. 19].

В классической дидактике российских педагогов обосновано множество идей, не утративших актуальности и сегодня. Так, система обучения, предложенная М. В. Ломоносовым, основанная на «экзерцициях» – упражнениях, выполняемых учениками в школе и дома, синтезирует классическое, естественно-научное и реальное образование. Дидактическая система Л. Н. Толстого,

напротив, отрицает заранее установленные программы, твердое учебное расписание. Предполагается, что содержание учебных занятий в школе определяется интересами и потребностями детей. Учебный процесс строится на «самоестественной» свободной организации взаимодействия учеников и учителей. Опыт Толстого положил в России начало экспериментальной педагогической работе в условиях повседневных школьных занятий. Опираясь на факт существования среди учеников различных «типов умов», П. Ф. Каптерев обосновывает необходимость множественности общеобразовательных систем школы, наличие в ней общих и факультативных учебных курсов. В качестве способа развития умственных сил учащихся П. Ф. Каптерев предлагает эвристическую форму обучения, согласно которой «научные законы, формулы, правила и истины открываются и вырабатываются самими учениками». Основой систем обучения К. Д. Ушинского и В. П. Вахтерова являются антропологический подход и методы активного обучения.

На этапе классического развития дидактики в отечественной науке XX в. были разработаны дидактические основы процесса обучения (И. Я. Лернер), включающие предложенное им понимание методов обучения и классификацию их по характеру познавательной деятельности, теоретические основы оптимизации процесса обучения (Ю. К. Бабанский), проблемного обучения (И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин), программированного обучения (на основе работ Б. Ф. Скиннера, Н. А. Кроудера), формирования научных понятий в учебном процессе (А. В. Усова, Н. Ф. Талызина), средств обучения (С. Г. Шаповаленко, Н. М. Шахмаев), педагогического процесса (В. А. Сластенин). В эти же годы была разработана инвариантно-деятельностная концепция содержания образования (В. С. Леднев).

Большинство классических западных теорий обучения разделяют обучение на две противоположные точки зрения на приобретение знаний: либо как процесс, управляемый извне (бихевиористский подходы), либо как процесс, управляемый изнутри (когнитивный подход), что тоже отражает конкуренцию «разных дидактик». Согласно теоретикам обучения, примыкающим к бихевиоризму [Guthrie, 1952; Hull, 1944], реальность есть внешнее по отношению к уму, и знание приобретается опытным путем. Таким образом, обучение происходит как реакция на внеш-

ний стимул с такими влияющими факторами, как вознаграждение и наказание. И наоборот, теории обучения, опирающиеся на подход когнитивизма [Bruner, 2009; Gagne, 1970], рассматривают обучение как структурированный вычислительный процесс получения и хранения информации, сосредоточенный на внутренних аспектах обучения. Влияющими факторами при этом являются существующие схемы и предыдущий познавательный опыт. Акценты в обучении при данном подходе ставятся на решении проблем, интеллекте, мотивации, интересе, концентрации и рассуждении.

В бихевиористском подходе, на котором до сих пор построена система образования в большинстве стран, нашли отражение идеи классического рационализма. Бихевиористы утверждают, что основным законом образования является закон повторяемости для установления и закрепления связей между стимулами и реакциями [Schunk, 2012]. По мнению Б. Скиннера, положительные стимулы повышают вероятность возникновения реакции, тогда как отрицательные делают реакцию менее вероятной [Skinner, 1954]. По нешему мнению, такой подход к обучению лишает образование самого главного мотивирующего звена – человеческого любопытства. Мы уверены, что обучение существенно отличается от стандартной картины классической школы, когда нужно сидеть тихо в классе и поднимать руку для ответов, чтобы получить хорошую оценку.

Согласно когнитивному подходу к дидактике любое обучение – это процесс с использованием когнитивных технологий, система последовательных учебных действий преподавателя для достижения познавательного результата и соответствующая последовательная смена в умственном развитии учащегося. «Обучение – это искусственно организованная познавательная деятельность с целью ускорения индивидуального психического развития и овладения познанными закономерностями окружающего мира» [Anderson, 1985, p. 47]. Многие когнитивные теории были разработаны для того, чтобы объяснить различные психологические аспекты обучения. Основная цель когнитивного обучения заключается, по мнению исследователей, в развитии всей совокупности умственных способностей и стратегий, делающих возможным процесс обучения и адаптации к новым ситуациям.

Согласимся с С. Ф. Сергеевым, что «традиционные варианты когнитивной педагогики в зна-

чительной мере декларативны, так как используют при объяснении феноменов научения варианты классических взглядов на процессы формирования когнитивной организации человека, связанные с физиологическими и биологическими представлениями о росте и развитии психических структур и их развитии» [Сергеев, 2016, с. 31]. Действительно, когнитивистика в ее классическом формате не учитывает феномены учебной коммуникации, упускает из вида творческую, конструирующую активность ученика. Справедливости ради надо сказать, что в современной когнитивистике это компенсируется конструктами метапознания, о чем мы писали в первой главе данной работы.

Ответом на ограничения вышеназванных дидактических концепций стали дидактические концепции, отражающие идеи неклассической рациональности.

Неклассическая рациональность, порожденная кризисом мировоззренческих основ классического рационализма, преобладала в науке в период с конца XIX до середины XX в. В этот период и дидактика отошла от объективизма классической науки, и стала учитывать, что представления о реальности зависят от средств ее познания и от субъективных факторов исследования. При этом экспликация отношений между субъектом и объектом стала рассматриваться как условие объективно-истинного описания и объяснения реальности, а предметом изучения стали не только объект, но также субъект и средства обучения. Данная смена типа научной рациональности отражена в концепции «полного акта мышления» прогрессивистской дидактики Дж. Дьюи [Дьюи, 1997]. Традиционной дидактической системе, основанной на приобретении и усвоении знаний, Дьюи противопоставил обучение «путем делания», то есть прагматический подход к обучению, в котором знания извлекаются из практической самостоятельности и личного опыта ребенка. Внешнюю учебную информацию обучающийся получает лишь тогда, когда она нужна ему для решения практических задач. Именно в дидактической системе Дж. Дьюи мы впервые встречаем научно обоснованную смену цели образования: не «подготовка к профессии», а «развитие деятельной активности ученика».

В соответствии с рекомендациями Дж. Дьюи (1997) необходимо строить обучение на активной основе, используя активные методы, чтобы учащийся осознавал цели своего обучения. Приобретение знаний должно стать способом форми-

рования мышления. Важно передавать информацию в контексте решения проблемы. В противном случае накопленные сведения могут быть ложно использованы разумом. Единственный путь приобретения сведений связан с мышлением. По мнению Дж. Дьюи, педагог должен таким образом подбирать методы обучения, чтобы они были приспособлены к индивидуальным потребностям и способностям обучающихся, чтобы были нацелены на развитие наблюдения, исследовательского интереса.

Еще одним примером неклассической рациональности в дидактике стала концепция конструктивизма, применяемая как к теории обучения, так и к эпистемологии (природе познания). Конструктивизм объединил идеи прагматической теории обучения Дж. Дьюи с исследованиями когнитивной психологии.

Отечественные ученые проводят параллель между конструктивизмом и деятельностным подходом [Фаликман, 2016; Лекторский, 2011]. Теория конструктивизма возникла и формируется за рубежом, тогда как авторами деятельностной теории являются российские ученые, такие как П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Н. Ф. Талызина и др. Основной идеей конструктивизма является конструирование знания каждым учащимся индивидуально посредством понимания собственных метакогнитивных стратегий – «как я мыслю и познаю».

Если мы принимаем конструктивистскую теорию, то мы должны принять и два существенных ограничения: преподавание сосредоточено на ученике, а не на предмете (уроке), и нет знания, независимого от значения, приписываемого опыту обучающегося. Данные постулаты существенно отличаются от классической дидактической идеи «учить всех и всему». Именно поэтому учителю так сложно принять идеи конструктивизма, испытывая противоречие между желанием учить истине, представлять мир «таким, каков он есть на самом деле», и стремлением позволить ученикам построить свой собственный мир.

Итак, в конструктивизме обучение состоит из сконструированных индивидами смыслов, поэтому обучение – это активный процесс, а не пассивное принятие знания. Главным конструктивизмом образования является сентенция «учись учиться», так как обучение состоит как в конструировании смысла, так и в конструировании систем смысла. Например, если мы изучаем способы решения уравнений с двумя неизвестными, мы одновременно изучаем значение уравнений в

решении жизненных задач. Решающее действие конструирования смысла ментальное: оно происходит в уме. Физические действия, практический опыт могут быть необходимы для обучения, но недостаточны. Так, часто в преподавании математики мы следуем посылу «просто поверь, что это надо знать». Такой подход не дает обучающимся возможности включить выполнение математических задач в общую картину: все внимание они сосредотачивают на выполнении задания, которое им чаще всего кажется еще одним бессмысленным требованием школы.

Важнейшим тезисом конструктивизма мы считаем опору на когнитивный бэкграунд обучающегося: невозможно усвоить новое знание, не имея какой-то структуры предыдущего знания, являющейся опорой для познания нового. «Обучение происходит легче всего тогда, когда мы уже знаем достаточно, чтобы иметь организующие процесс познания новой схемы» [Resnick, 1989]. Поэтому любая попытка учить должна быть связана с предыдущими знаниями данного конкретного ученика.

Еще одним важным постулатом конструктивизма является обоснованное конструктивистами понимание того, что обучение не происходит мгновенно. Для академического прогресса обучающемуся нужно пересмотреть идеи, обдумать их, попробовать, «поиграть» с ними и использовать их на практике. «Знание – это продукт многократного воздействия и размышления» [Duckworth, 1990], поэтому одним из важнейших процессов познания является мотивация. И дело не только в том, что мотивация помогает обучению, она в широком смысле включает в себя понимание способов, с помощью которых знание может быть использовано. Если ученик не понимает значения приобретаемого знания, он может быть не очень вовлечен в использование знаний, которые привиты ему прямым директивным обучением.

В рамках неклассической рациональности в отечественной дидактике XX в. развивается идея о возможности применения различных дидактических подходов к исследованию процесса обучения и к его конструированию. В педагогике разработаны концепции реализации компетентностного (А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторской), личностно-ориентированного (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская) подходов применительно к процессу обучения. В педагогической литературе описаны технологический подход

(А. И. Уман), социокультурный подход к модернизации образования взрослых (Л. Н. Лесохина, Н. И. Яковлева), есть исследования в русле аксиологического, синергетического и других подходов. Большое внимание уделялось проблемам творческого развития личности, применению идей ТРИЗ в педагогике (В. И. Андреев, С. И. Гин, А. А. Гин, А. В. Хуторской). В конце XX в. появляются концепции дифференцированного обучения, в том числе профильного, блочно-модульного, эвристического. Рассматриваются сущность, характеристики, процесс развития инноваций в образовании. При этом необходимо заметить, концепции процесса обучения в русле различных подходов теперь не конкурируют между собой, а дополняют друг друга, обогащая знание о процессе обучения.

В настоящее время можно говорить о постнеклассической рациональности, для которой характерен отказ от монологизма, признание множества подходов и принципиальной фальсифицируемости теорий [Осмоловская, 2020]. Рост научного знания – динамичный процесс: одни теории опровергаются, другие обосновываются, чтобы быть опровергнутыми тоже. Отвергаются редукционизм, элементаризм, линейность. В понимании рациональности включаются интуиция, польза, удобство, эффективность. Постнеклассическое понимание научности сильнее и жестче заставляет исследователя трактовать знания не как самоцель, а как средство решения проблем [Лукацкий, 2013, с. 117-118].

С. В. Иванова так описывает влияние постмодернизма на процесс обучения: «Цели возникают в ходе обучения, ставятся учащимся, обсуждаются, не планируются заранее учителем, они подвижны и изменчивы в зависимости от опыта и практики... Приветствуется индивидуальное построение содержания, опора на опыт субъекта. Содержание изменчиво: его вариативность не запрограммирована, она возникает в процессе обучения. Универсального содержания нет, оно множественно (отказ от стандартов). Содержание не строится на системности, главенствующих идеях и концепциях, оно синтетично, междисциплинарно, соединяет прошлое и будущее через настоящее» [Иванова, 2017, с. 8].

В постнеклассической рациональности обучение рассматривается как процесс нелинейный и неопосредованный. Примером дидактической теории, возникшей в этом русле, является теория коннективизма.

Впервые коннективизм был описан Г. Сименсом в онлайн-статье 5 апреля 2005 г. и был назван автором «теорией обучения для цифровой эпохи» [Siemens, 2005]. Данный подход противопоставлялся традиционным теориям обучения, которые автор критиковал за несоответствие новым технологиям и реальности социальных сетей, влияющих на поиск, исследования, преподавание и обучение, наряду другими с многочисленными аспектами повседневной жизни: «за последние двадцать лет технологии изменили то, как мы живем, как мы общаемся и как мы учимся. Потребности в обучении и теории, описывающие принципы и процессы обучения, должны отражать основные социальные среды». Таким образом, коннективизм позиционируется как альтернативная теория обучения, являющаяся ответом на значительные технологические сдвиги, произошедшие в образовании XXI в.

По мнению Сименса, традиционные дидактические теории основаны на обучении, происходящем внутри человека, в то время как технологии и информационные системы позволяют обучению происходить вне мозга, в компьютерах и базах данных. Коннективизм использует сетевое взаимодействие как основу для создания знаний. Отдельные лица передают внутреннюю информацию обучающемуся сообществу и подключаются к узлам из более обширной и разнообразной сети [Siemens, 2005]. Коннективизм определяет обучение как сетевое групповое усилие, как процесс соединения людей и источников информации. Б. Дюк, Г. Харпер, М. Джонстон определяют коннективизм как социальное обучение, которое является сетевым [Duke, 2013].

С. Даунс также внес значительный вклад в дискуссию о коннективизме, заявив, что «в основе коннективизма лежит тезис о том, что знание распределяется по сети связей, и поэтому обучение состоит из способности создавать и пересекать эти сети» [Downes, 2012]. Для Даунса коннективизм это, прежде всего, соединительная форма знания и технологии формирования различных видов знаний – качественных, количественных и соединительных (распределенных). Даунс, как и Сименс, критикует традиционные теории обучения и желает «найти новый ренессанс» для знания.

Коннективизм также получил большую пользу от энтузиастов-практиков, которые применяли его к массовым открытым онлайн-курсам (МООС), помогая обеспечить обоснованность

его достоинств и признание в качестве полезной теории обучения.

Таким образом, коннективизм можно назвать, с одной стороны, приемником таких теорий обучения, как когнитивизм, конструктивизм и бихевиоризм, с другой – это принципиально новый подход к обучению, основанный на реалиях цифрового мира.

В парадигме постнеклассической рациональности объектная сфера дидактики существенно расширяется, в нее включаются новые феномены: цифровая образовательная среда, интерактивные технологии, персональная обратная связь, тексты новой природы. Усиливается понимание роли ценностей и смыслов в процессе обучения. Большое влияние на дидактику начинают оказывать идеи постмодернизма, рассматривающего образование как хаотичное и открытое явление, нерегламентируемое стандартами содержания образования.

Н. С. Макарова в своей докторской диссертации на тему «Развитие дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе» определяет три ключевых признака постнеклассической дидактики:

- отражение обратимости изменений, в том числе возврат к прежним формам, культурным аналогам дидактической теории, отдельным «кирпичикам» дидактических концепций классики и неклассики;

- вероятностный характер изменений, их многовариантность, учет того, что теория может начать развиваться по нескольким, возможно, даже противоположным, исключаящим друг друга сценариям;

- широкий междисциплинарный статус, создающий условия для проведения совместных исследований учеными, представителями различных отраслей знания [Макарова, 2014, с. 210].

Сегодня в научно-педагогическом сообществе присутствует понимание, что традиционные дидактические решения, разработанные в рамках классических дидактических систем, не могут в полной мере обеспечить формирование тех образовательных результатов, которые отвечают на «большие вызовы» постинформационной эпохи. Так, в Ярославском государственном педагогическом университете ведутся исследования, направленные на формирование «новой дидактики», происходит переосмысление традиционных форматов и выращивание новых образцов практик, которые соответствуют вызовам цифровой эпохи: «Традиционная лекционно-семинарская и

классно-урочная формы обучения не позволяют обеспечить достижение актуальных образовательных результатов, сформировать актуальные компетенции, поэтому необходимы разработка, апробация и теоретическое осмысление принципиально новых дидактических решений» [Груздев, 2019, с. 49].

Анализ научных публикаций по вопросам модернизации дидактики показал, что современный взгляд на обучение представляет совокупность различных подходов, опирающихся на весьма различные принципы. При этом каждый из подходов стремится оформить собственное обоснование необходимости тех или иных элементов в современном образовательном процессе. Нам представляется наиболее основательной позиция известного современного философа В. М. Розина относительно актуальности антропологического подхода, сущность которого заключается в акценте на развитие самого человека, в отличие, например, от освоения им культуры или воспроизводства кадров для экономики [Розин, 2011]. Данные положения концептуально схожи с идеями системно-деятельностного подхода, положенного в основу Федеральных государственных образовательных стандартов [Асмолов, 2015]. Ключевым отличием, пожалуй, является направленность антропологического подхода не на опыт освоения общих способов деятельности, а на опыт собственного индивидуального освоения способов мышления и выработку собственных метакогнитивных стратегий.

И. Ю. Тарханова считает, что «будет происходить дальнейшая дифференциация дидактики», в которой выделяет более частные теории, такие как «средовая дидактика – теория обучения, рассматривающая весь комплекс средств обучения, образующих образовательную среду; дидактика учащегося – теория обучения, основанная на характеристике и факторах учебной деятельности обучающихся; дидактика деятельности учителя, рассматривающая специфику деятельности преподавателя в новых условиях» [Тарханова, 2019].

И. М. Осмоловская предлагает обратиться к содержанию, уже наработанному в классической дидактике, которая имеет значительный, во многом не реализованный потенциал; выявить прототипы современных решений в области образования, адаптировать их к современным условиям. Конечно, нельзя отрицать дальнейшего развития дидактики, подчеркнем, на новых, научно выверенных основаниях, включения новых исследовательских полей (например, дидактика до-

школьного образования, корпоративная дидактика), разворачивания междисциплинарных изысканий, но говорить о том, что все наработанное нужно отбросить и создать заново, было бы неправомерно [Осмоловская, 2021].

Согласимся с С. В. Ивановой, что постмодернистские акценты на отказе от универсальности теорий и знаниевой парадигмы, множественности содержания и его соотношении с опытом ученика, гипервнимание к субъектности педагога и обучающегося существенно затрудняют построение новых дидактических систем, в то же время полноценное развитие дидактики в дискурсе предыдущих этапов развития научной рациональности вряд ли возможно [Иванова, 2017].

Таким образом, подводя итог проведенному анализу, предположим, что новая дидактика будет развиваться с учетом достижений классической дидактики при творческом их переосмыслении, выходить за рамки линейных и последовательных дидактических решений, создавать новые ризомоподобные дидактические среды с множеством возможностей, опираться на междисциплинарность и полисубъектность. А главный вывод данной статьи заключается в том, что дидактика в современной науке не только не утратила своего значения, но и является флагманским направлением педагогической науки, поскольку именно новые дидактические решения способны сдвинуть систему образования с «полюса стабильности», коим многие годы и даже столетия являлась классно-урочная система.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход в стандарте нового поколения // Педагогика. 2015. № 4. С. 18-22.
2. Груздев М. В. Новая дидактика педагогического образования как фактор опережающего развития / М. В. Груздев, И. Ю. Тарханова // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: пространство самореализации личности : материалы IX Международной научно-практической конференции. Минск : Изд-во БГПУ им. М. Танка, 2020. С. 18-26.
3. Груздев М. В. Становление «новой дидактики» педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации / М. В. Груздев, И. Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3 (108). С. 47-53.
4. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. ; под ред. Н. Д. Виноградова. Москва, 1997. 198 с.

5. Иванова С. В. Кризис дидактики: отрицать или преодолеть? // Образование и общество. 2017. № 4 (105). С. 5-9.
6. Лекторский В. А. Деятельностный подход вчера и сегодня // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания : к 80-летию Владимира Петровича Зинченко : монография / Н. С. Автономова и др.; сост.: Б. Г. Мещеряков и др. Москва : РОССПЭН, 2011. 639 с. С. 15-27.
7. Лукацкий М. А. Описательная, объяснительная и предсказательная функции современной педагогической науки ; Российская акад. образования, Федеральное гос. науч. учреждение «Ин-т теории и истории педагогики». Москва : ФГНУ ИТИП РАО, 2013. 191 с.
8. Осмоловская И. М. Дидактика: от классики к современности : монография. Москва ; Санкт Петербург : Общество с ограниченной ответственностью «Нестор-История», 2020. 248 с.
9. Осмоловская И. М. Инновационный потенциал классической дидактики // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: междисциплинарный дискурс : сборник статей всероссийской конференции с международным участием / под науч. ред. И. Ю. Тархановой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. С. 36-41.
10. Розин В. М. Философия субъективности. Москва : АПКиППРО, 2011. 380 с.
11. Свирщевская А. Д. Прочтение визуальных метафор о планировании карьеры у поколения молодых миллениалов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 2 (156). С. 123-147.
12. Севостьянова Е. В. Молодежный рынок труда: состояние и мировые тенденции с позиции поколенческого подхода / Е. В. Севостьянова, В. А. Тропникова // Вопросы новой экономики. 2019. № 2 (50). С. 65-71.
13. Сергеев С. Ф. Когнитивная педагогика: особенности научения и образования взрослых // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2016. № 3 (03). С. 30-35.
14. Тарханова И. Ю. Образовательная среда: что волнует старшеклассников и какой они хотят видеть школу? // Вестник Костромского государственного университета. Серия Педагогика. Психология. Социоконтекста. 2020. Т. 26. № 2. С. 13-19.
15. Тарханова И. Ю. Современные регуляторы становления новой дидактики высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 2 (107). С. 45-52.
16. Фаликман М. В. Методология конструктивизма в психологии познания // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 48. С. 3-13.
17. Anderson J. R. Cognitive psychology and its implications. New York : Freeman, 1985.
18. B. Duke, G. Harper, M. Johnston Connectivism as a theory of learning in the Digital age Int. Higher Education. Teach. Learn. Rev. 2013.
19. Bruner J. S. The process of education. Harvard University Press; 2009 Jun 30. URL: https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=S6FKW90QY40C&oi=fnd&pg=PR29&ots=ldeZqc42rV&sig=Ppca2UxPa0YnNcckT77nEdtdHDY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
20. Downes S. Connectivism and Connective Knowledge: Essays on Meaning and Learning Networks (2012). URL: https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
21. Duckworth E., Easley J., Hawkins D. and Henriques A. Science Education: A Minds On Approach to the Elementary Years. Erlbaum, 1990.
22. Gagne R. M. The conditions of learning. Holt, Rinehart and Winston, 1970. URL: <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/12803>
23. Guthrie E. The Psychology of Learning, Rev. Not Found. New York : Harper & Row, 1952. 272 p.
24. Hull C. L. Principles of behavior: An introduction to behavior theory, 1943. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1944-00022-000>
25. Resnick L. B., Klopfer L. E. Towards the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research. 1989 ASCD Yearbook. Alexandria, VA: American Association for Curriculum Development, 1989.
26. Schunk D. H. Learning theories an educational perspective sixth edition. Pearson, 2012.
27. Siemens G. Connectivism: Learning as networking (2005). URL: <http://masters.donntu.org/2010/fknt/lozovoi/library/article4.htm>
28. Skinner B. F. The science of learning and the art of teaching Harv. Educ. Rev., 24, 1954, pp. 86-97.

Reference list

1. Asmolov A. G. Sistemno-dejatel'nostnyj podhod v standarte novogo pokolenija = System-operational approach in the new generation standard // Pedagogika. 2015. № 4. S. 18-22.
2. Gruzdev M. V. Novaja didaktika pedagogicheskogo obrazovanija kak faktor operezhajushhego razvitija = New didactics of pedagogical education as a factor of advanced development / M. V. Gruzdev, I. Ju. Tarhanova // Pedagogicheskoe obrazovanie v uslovijah transformacionnyh processov: prostranstvo samorealizacii lichnosti : materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Minsk : Izd-vo BGPU im. M. Tanka, 2020. S. 18-26.
3. Gruzdev M. V. Stanovlenie «novoj didaktiki» pedagogicheskogo obrazovanija v uslovijah global'nogo tehnologicheskogo obnovenija i cifrovizacii = The formation of «new didactic» of pedagogical education in conditions of global technological renewal and digitalization / M. V. Gruzdev, I. Ju. Tarhanova // Jaroslavskij pedagogicheskiy vestnik. 2019. № 3 (108). S. 47-53.

4. D'jui Dzh. Psihologija i pedagogika myshlenija = Psychology and pedagogy of thinking / per. s angl. ; pod red. N. D. Vinogradova. Moskva, 1997. 198 s.
5. Ivanova S. V. Krizis didaktiki: otricat' ili preodolevat'? = Didactic crisis: deny or overcome? // Obrazovanie i obshhestvo. 2017. № 4 (105). S. 5-9.
6. Lektorskij V. A. Dejatel'nostnyj podhod vchera i segodnja = Activity approach yesterday and today // Stil' myshlenija: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya : k 80-letiju Vladimira Petrovicha Zinchenko : monografija / N. S. Avtonomova i dr. ; sost.: B. G. Meshherjakov i dr. Moskva : ROSSPJeN, 2011. 639 s. S. 15-27.
7. Lukackij M. A. Opisatel'naja, ob#jasnitel'naja i predskazatel'naja funkcii sovremennoj pedagogicheskoj nauki = Descriptive, explanatory and predictive functions of modern pedagogical science; Rossijskaja akad. obrazovaniya, Federal'noe gos. nauch. uchrezhdenie «In-t teorii i istorii pedagogiki». Moskva : FGNU ITIP RAO, 2013. 191 s.
8. Osmolovskaja I. M. Didaktika: ot klassiki k sovremennosti = Didactics: from classics to modernity : monografija. Moskva ; Sankt Peterburg : Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju «Nestor-Istorija», 2020. 248 s.
9. Osmolovskaja I. M. Innovacionnyj potencial klassicheskoj didaktiki = Innovative potential of classical didactics // Social'noe i professional'noe stanovlenie lichnosti v jepohu bol'shih vyzovov : sbornik statej Vserossijskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem / pod nauch. red. I. Ju. Tarhanovoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2021. S. 36-41.
10. Rozin V. M. Filosofija sub#ektivnosti = Philosophy of subjectivity. Moskva : APKIPPRO, 2011. 380 s.
11. Svirshhevskaja A. D. Prochtenie vizual'nyh metafor o planirovanii kar'ery u pokolenija molodyh millenialov = Reading visual metaphors about career planning in a generation of young millennials // Monitoring obshhestvennogo mneniya: jekonomicheskie i social'nye peremeny. 2020. № 2 (156). S. 123-147.
12. Sevost'janova E. V. Molodezhnyj rynek truda: sostojanie i mirovye tendencii s pozicij pokolencheskogo podhoda = Youth labour market: state and global trends from generational perspective / E. V. Sevost'janova, V. A. Tropnikova // Voprosy novoj jekonomiki. 2019. № 2 (50). S. 65-71.
13. Sergeev S. F. Kognitivnaja pedagogika: osobennosti nauchenija i obrazovaniya vzroslyh = Cognitive pedagogy: features of adult learning and education // Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova. Serija: Pedagogika. Psihologija. Filosofija. 2016. № 3 (03). S. 30-35.
14. Tarhanova I. Ju. Obrazovatel'naja sreda: chto volnuet starsheklassnikov i kakoj oni hotjat videt' shkolu? = Educational environment: what do high school students care about and what school do they want to see? // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija Pedagogika. Psihologija. Sociokinteika. 2020. T. 26. № 2. S. 13-19.
15. Tarhanova I. Ju. Sovremennye reguljatory stanovlenija novoj didaktiki vysshego obrazovaniya = Modern regulators of the formation of new didactic in higher education // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 2 (107). S. 45-52.
16. Falikman M. V. Metodologija konstruktivizma v psihologii poznaniya = Methodology of constructivism in the psychology of cognition // Psihologicheskie issledovanija. 2016. T. 9. № 48. S. 3-13.
17. Anderson J. R. Cognitive psychology and its implications. New York : Freeman, 1985.
18. Duke B., Harper G., Johnston M. Connectivism as a theory of learning in the Digital age Int. Higher Education. Teach. Learn. Rev. 2013.
19. Bruner J. S. The process of education. Harvard University Press; 2009 Jun 30. URL: https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=S6FKW90QY40C&oi=fnd&pg=PR29&ots=ldeZqc42rV&sig=Ppca2UxPa0YnNcckT77nEdtdHDY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
20. Downes S. Connectivism and Connective Knowledge: Essays on Meaning and Learning Networks (2012). URL: https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
21. Duckworth E., Easley J., Hawkins D. and Henriques A. Science Education: A Minds On Approach to the Elementary Years. Erlbaum, 1990.
22. Gagne R. M. The conditions of learning. Holt, Rinehart and Winston, 1970. URL: <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/12803>
23. Guthrie E. The Psychology of Learning, Rev. Not Found. New York : Harper & Row, 1952. 272 r.
24. Hull C. L. Principles of behavior: An introduction to behavior theory, 1943. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1944-00022-000>
25. Resnick L. B., Klopfer L. E. Towards the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research. 1989 ASCD Yearbook. Alexandria, VA: American Association for Curriculum Development, 1989.
26. Schunk D. H. Learning theories an educational perspective sixth edition. Pearson, 2012.
27. Siemens G. Connectivism: Learning as networking (2005). URL: <http://masters.donntu.org/2010/fknt/lozovoi/library/article4.htm>
28. Skinner B. F. The science of learning and the art of teaching Harv. Educ. Rev., 24, 1954, pp. 86-97.