

# ЯВЛЯЕТСЯ ЛИ ДИДАКТИКА НАУКОЙ?

CAN DIDACTICS BE CONSIDERED A SCIENCE?

---

## Осмоловская И.М.

Заведующая лабораторией дидактики ФГНУ ИТИП РАО, Председатель Научного совета по проблемам дидактики РАО, доктор педагогических наук

**E-mail:** [osmolovskaya@itiprao.ru](mailto:osmolovskaya@itiprao.ru)

## Osmolovskaya I.M.

Head of the Laboratory of Didactics of the Institute of Theory and History of Pedagogics of the Russian Academy of Education, Chair of the Scientific Council Dealing with Problems of Didactics (RAE), Doctor of science (Education).

**E-mail:** [osmolovskaya@itiprao.ru](mailto:osmolovskaya@itiprao.ru)

**Аннотация.** В настоящей статье освещается мероприятие, на котором обсуждалась книга И.И. Логвинова «Актуальные проблемы современной дидактики (полемиические рассуждения)», приведены цитаты из выступлений участников, переданы дискуссии, возникшие во время беседы.

**Annotation.** This article covers the convention at which the book “Current Problems of Modern Didactics (Polemic Reasoning)” by I.I. Logvinov was discussed. The author provides quotes from the discussion, as well as the debates which took place during the discussion.

**Ключевые слова:** обсуждение книги, дидактика, научное знание

**Keywords:** discussion of the book, didactics, scientific knowledge.

---

23 сентября 2013 г. в лаборатории дидактики Института теории и истории педагогики РАО состоялось обсуждение книги члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора, главного научного сотрудника И.И. Логвинова «Актуальные проблемы современной дидактики (полемиические рассуждения)» [1]. В обсуждении приняли участие ведущие ученые института: Я.С. Турбовской, В.А. Мясников, Н.Н. Найденова, А.К. Орешкина, И.М. Осмоловская, Т.М. Ковалева, Т.Ю. Ломакина, Ю.Е. Шабалин.

В процессе обсуждения монографии И.И. Логинова «Актуальные проблемы современной дидактики (полемиические рассуждения)» развернулась острая дискуссия на предмет того, является ли дидактика наукой, поскольку автор в своей книге дает на этот вопрос однозначный ответ «нет», утверждая, что дидактическое знание по своей природе является духовно-практическим.

Во вступительном слове **Игорь Иосифович Логвинов** сказал следующее:

«Многоуважаемые коллеги!

При обсуждении представленной Вам книги я просил бы иметь в виду:

1. Эта работа не заявка на создание теории обучения. Это анализ состояния сегодняшнего отечественного дидактического знания, которое не является научным. В типологии И.Т. Касавина выделяются три вида знания: практическое, духовно-практическое и теоретизированное. Научным знанием является знание теоретизированное. Дидактическое же знание относится к духовно-практическому. В книге я привожу аргументы, которые позволяют сделать соответствующий вывод.

2. Не я первый обратил внимание на неоднородный состав дидактического (и всего педагогического) знания. Первым, как мне кажется, это сделал П.Н. Груздев более полувека тому назад. Об этом писали М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер в «Российской педагогической энциклопедии». Мною лишь высказано предположение, что все современное дидактическое знание представляет собою три относительно независимых компонента (философия образования, теория обучения, педагогическая инженерия), каждый из которых требует своего специфического подхода к исследованию и структурированию.

3. Необходимость поиска и формулировки законов обучения провозгласил еще М.И. Демков (вслед за Э. Мейманом и В.А. Лаем) в конце XIX в. А в 1980 г. об этом четко высказался И.Я. Лернер, обратив внимание на специфику данных законов, связывающих три компонента – учителя, ученика и содержание обучения. Я утверждаю, что поиск этих законов может быть проведен лишь экспериментально. Это утверждение базируется на моем убеждении, что обучение – искусственно созданный процесс, базирующийся на естественных законах, присущих всему миру животных (человек на 97% шимпанзе, как это ни огорчительно).

4. Я утверждаю, что современное дидактическое (да и все педагогическое) знание является духовно-практическим (по классификации И.Т. Касавина). Будучи насыщенным человеческими желаниями, оно не может быть отнесено к научному знанию. Такое мнение было высказано мною еще в 1999 г. (в журнале «Педагогика»), и до сих пор никаких письменно зафиксированных возражений от наших методологов и дидактов я не получил.

Еще раз обращаю Ваше внимание на то, что все мои публикации не претендуют на создание теории обучения. Я лишь считаю, что для создания таковой надо гуманитарное называть гуманитарным, а естественно-научное – естественно-научным».

Высказывание И.И. Логвинова никого из присутствующих не оставило равнодушным, ведь отказ дидактике в праве называться наукой подрывает фундаментальные устои этой отрасли педагогического знания.

Ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО, доктор педагогических наук, профессор **Т.М. Ковалева** начала свое выступление с эмоционального отклика на обсуждаемую книгу. Она отметила: «Нельзя не сказать сразу же об уникальном и очень редком достоинстве этой книги. Я давно (а может быть и никогда ранее!) не встречала такой остроумной дидактической книги, написанной к тому же живым и образным, но при этом очень современным научным языком!»

Далее речь пошла о содержании книги и о тех дидактических проблемах, которые обсуждаются в ней. Самая главная, как отметила Т.М. Ковалева, проблема, которую в своей кни-

ге поднимает И.И. Логвинов, – это проблема теоретической неразработанности дидактики как педагогической теории. Автор анализирует большой фактический материал, касающийся разработок отечественных и зарубежных дидактов, и констатирует тот факт, что до сих пор в дидактике не выявлены сущностные закономерности учебного процесса (как предмета дидактики), аналогично тому, как это сделано в естественно-научных теориях.

Анализируя создавшуюся ситуацию в дидактике, И.И. Логвинов делает вывод, что дидактика сделала неверный выбор и «свернула не на тот путь», начав, вместо того чтобы искать закономерности и оформлять их в законы, заниматься конструированием эффективных методов обучения. В заключение своей работы автор дает своеобразное напутствие новому поколению исследователей педагогики, советуя обратиться к осуществлению основной цели дидактики – поиску закономерностей учебного процесса как такового – и заниматься дальнейшим теоретическим развитием дидактики, чтобы оформить ее в строгую (в естественно-научном смысле) педагогическую теорию!

Как отметила Т.М. Ковалева, сразу же напрашивается вопрос: а почему в течение всего этого времени дидакты (многие из которых имели профессиональное естественно-научное образование и владели на очень высоком уровне методологической культурой естественно-научных исследований) так и не смогли найти и сформулировать хоть сколько-нибудь значимые закономерности учебного процесса?

В ходе обсуждения книги очень четко проявились две позиции (они же проявляются сегодня и в любых других современных дидактических дискуссиях, касающихся самых разных вопросов развития дидактического знания).

Согласно первой дидакты ошибочно сняли с себя ответственность за поиск и оформление закономерностей на дидактическом уровне, а вместо этого стали заниматься конструированием эффективных методов, способов, приемов дидактической работы. Эту точку зрения и отстаивает в своей книге И.И. Логвинов.

Вторая же позиция (ее разделяют некоторые коллеги нашей лаборатории дидактики ИТИП РАО) заключается в том, что снижение исследовательской активности в поиске закономерностей связано, прежде всего, с пониманием принципиальной сложности предмета изучения. Многие современные дидакты осознают принципиальную недостаточность методологии естественных наук по отношению к такому сложному предмету гуманитарного знания, каким является процесс обучения. При такой логике рассмотрения, сама проблема поиска дидактических закономерностей учебного процесса обернулась проблемой разработки новой методологической культуры исследования дидактических закономерностей, что, на мой взгляд, является несоизмеримо более глубокой проблемой для развития всей современной дидактики.

Продолжил мысль Т.М. Ковалевой старший научный сотрудник лаборатории дидактики, кандидат педагогических наук, доцент **Ю.Е. Шабалин**, по мнению которого, примечательность рассматриваемой монографии состоит в том, что это крайне вовремя вышедшая работа, где совершенно справедливо поставлен целый ряд вопросов и обозначены важнейшие проблемы современного дидактического дискурса. С некоторыми положениями, выдвинутыми в монографии, можно спорить и не соглашаться. Но главное состоит в том, что И.И. Логвинов верно определил, обозначил и сформулировал болевые

точки современной дидактики, красиво названные им «белыми пятнами дидактики». Красиво и справедливо, так как, несмотря ни на что, следует признать: такие «пятна» есть и именно они должны стать предметом подробного рассмотрения, дискуссии и обсуждения в педагогическом сообществе. Несомненная заслуга автора монографии в том, что он одним из первых достаточно четко обозначил и сформулировал круг проблемных вопросов, методолого-теоретических дефицитов современного дидактического знания.

Иное дело, что не со всеми положениями и доводами автора можно согласиться сразу и без дискуссии, но в том и заключается суть научных исследований, что поиск решений всегда сопряжен с критикой, выдвижением гипотез и, зачастую, их опровержением в процессе движения от незнания к знанию. Верно поставленный вопрос, формулировка проблемы и указание на дефицит знания – это значительная часть пути и неотъемлемая часть научного исследования.

Следует особо отметить, что современное состояние социогуманитарного знания в нашей стране представляет собой своеобразный клубок противоречивых мнений, представлений и тезисов. Дидактика как часть социогуманитарной картины мира, находится в настоящее время в аналогичной ситуации. Но это лишь часть проблемы. Трудности состоят и в том, что во всем мире назрела необходимость принципиальной смены парадигмы социогуманитарных наук. Эта смена еще не полностью осознана и не полностью принята. Тем не менее она происходит.

Суть наступающих перемен в том, что социальные исследования и социальное знание, которые до недавнего времени справедливо рассматривались исключительно как описательные, меняют свою роль и значение.

Дидактика как комплекс знаний об организации процесса обучения выходит на первый план и увеличивает свою значимость. Еще недавно ее рассматривали как своеобразный свод нормативно-предписывающих положений, озарений и некоторых знаний о закономерностях процесса обучения. И И.И. Логвинов абсолютно прав, когда указывает в своей монографии на этот преобладающий подход к дидактике и справедливо не соглашается с ним. Следует признать, что дидактика «выросла из коротких штанишек» нормативно-инструктивного знания и обретает свойства, размах и уверенность, характерные для научной дисциплины, способной не просто описывать реальность, но и указывать пути и способы ее изменения.

Дидактика находится на переднем крае современного дискурса социальных наук, постепенно занимающих позиции преобразующих мир научных дисциплин. Социальное проектирование, социальные технологии активно изменяют реальность, воздействуют на столь сложный предмет своего изучения – человеческий социум – и преобразуют его. Дидактика – один из инструментов такого воздействия и преобразования.

Как показала практика, для социальных перемен важно не только, *чему учить*, но в равной степени (а быть может, и в большей) важно, *как учить*. Осознание значимости дидактики и является фундаментальной основой для активизации исследовательской деятельности в этом направлении. Именно о необходимости такой активизации, о формирующейся у нас на глазах потребности в более глубоком дидактическом знании и говорится в книге И.И. Логвинова.

Интересно, что сам автор продолжает настаивать на поиске естественно-научных оснований дидактики и выступает против того, чтобы рассматривать ее как одну из социальных наук. Но научное чутье автора монографии подсказывает: не все благополучно в дидактическом королевстве, необходим углубленный научный поиск иных, отличающихся от ныне господствующих, подходов к дидактическому знанию. И эту, на наш взгляд, крайне важную, своевременную и актуальную идею автора, мы всемерно разделяем и поддерживаем.

Другой вопрос, в каком именно направлении надлежит осуществлять такой поиск. Мы считаем, что дидактика – это часть социального знания. Как и другие социальные науки, она включает в себе созидательную, изменяющую социальную практику силу. И появление таких направлений социогуманитарных исследований, как социальное проектирование, социальные технологии, вполне адекватно формированию новых дидактических подходов и дидактических технологий. Соответственно, новые основания дидактики необходимо искать именно там – в мире социальных наук, социальных технологий и проектов.

И, разумеется, нас не должен смущать тот факт, что не все понятно и известно, не все глубинные основы дидактики нам сегодня раскрыты, не все дидактические явления и процессы мы в состоянии объяснить. В конце концов суть науки заключается именно в поиске и открытии законов и закономерностей мира.

Свой взгляд на проблему научности дидактического знания озвучила заведующая лабораторией дидактики, доктор педагогических наук **И.М. Осмоловская**. Прежде всего она выразила свое несогласие с тем, что дидактическое знание является духовно-практическим, утверждая, что оно научно. Далее И.М. Осмоловская попыталась следующим образом опровергнуть аргументы И.И. Логвинова.

1. Источник дидактического знания – непосредственная практика обучения.

Непосредственная практика обучения, а точнее, ее описание, систематизация и анализ дают знание эмпирического уровня. В теоретическом дидактическом исследовании, так же, как в любом другом, изучается идеальный объект, лишенный конкретных характеристик, абстрагированный от реальной практики, но сохранивший обобщенные сущностные черты. Например, разрабатывая концепцию дифференцированного обучения, мы не исследуем процесс обучения в условиях дифференциации в конкретном образовательном учреждении – мы выделяем сущностные черты дифференциации обучения как объекта исследования и уже применительно к нему устанавливаем основные положения, которые характеризуют названный объект.

2. Средства трансляции дидактического знания – убеждение, апеллирующее к социально-психологическим стереотипам, нравственному и эстетическому чувству, а не строго логический вывод из заранее сформулированных предпосылок. В подтверждение своей мысли И.И. Логвинов приводит метафоры, характерные для дидактических текстов: «обучение на высоком уровне трудности», «осознание приходит через ворота научных понятий» [1, с. 53].

Но, как заметила И.М. Осмоловская, средства трансляции знания и в точных науках могут быть разными. Так, в физике широко используются метафоры, сравнения: например, модель атома Дж.Дж. Томсона («пудинг с изюмом»), высказывание Р. Фейнмана о роли молекулярно-кинетической теории, слова Э. Резерфорда о результатах опытов по выявле-

нию строения атома: «...я помню, что через несколько дней ко мне пришел крайне возбужденный Гейгер и заявил: «Нам удалось наблюдать несколько  $\alpha$ -частиц, рассеянных назад». Это было самым невероятным событием в моей жизни. Оно было столь же невероятным, как если 15-дюймовый снаряд, выпущенный в кусок папиросной бумаги, отскочил от нее и ударил бы в стреляющего». После прочтения данного фрагмента, изложенного достаточно эмоционально и красочно, никто не скажет, что знания, о которых идет речь, обыденные, духовно-практические.

3. Особенности дидактических текстов – модальные формулировки, демонстрация обобщенных образцов поведения.

Наряду с описательной, объяснительной, предсказательной функциями дидактика выполняет и конструктивно-техническую, то есть нормирует практику – отсюда модальность формулировок и обобщенные образцы.

4. В дидактике нет законов и закономерностей.

По этому поводу И.М. Осмоловская высказала свою точку зрения: принципы в дидактике и есть по-иному сформулированные закономерности. Например, принцип научности может быть переформулирован так: существует устойчивая связь между усвоением учащимися научных знаний и формированием у них научной картины мира. По своему характеру эта закономерность эмпирическая, сформулированная на основе изучения педагогической практики.

Дидактика изучает специально конструируемый и создаваемый объект, процесс обучения, который сам по себе не существует вне деятельности человека, в отличие от объектов живой и неживой природы, например. Специфика дидактики не дает ей возможности развиваться как естественно-научной сфере знания, дидактика – гуманитарная наука.

Интересный вопрос в обсуждении подняла заведующая лабораторией методологии педагогических измерений, кандидат педагогических наук **Н.Н. Найденова**. Она отметила, что в научных кругах в последнее десятилетие возрос интерес к определению и уточнению терминов «педагогика» и «дидактика». Анализ определений указанных понятий в зарубежных исследованиях показывает, что постепенно в научной среде уходят от термина «педагогика» к термину «образование», а термин «педагогика» все больше сближается с термином «дидактика».

Термин «педагогика» возник в Древней Греции, он гораздо старше термина «дидактика». В древнегреческом обществе было различие между действиями педагогов (*paidagōgus*) и подчиненных учителей (*didáskalos*), то есть педагогами и дидактами. Педагогу доверяли своих детей, он сопровождал их везде: на улице, во время приема пищи и т.д. Дидакт же давал знания и умения в соответствии с заданным планом обучения.

По мере развития общества слова «педагог» и «дидакт» объединились по смыслу, и педагогика стала включать и воспитание, и обучение. Но в любом случае под педагогом понимали того квалифицированного человека, который был: 1) компаньоном ребенка и в то же время обеспечивал его безопасность; 2) помогал ребенку в обучении примером, беседой и дисциплинарным образованием.

Таким образом, в древнее время педагог и учитель различались по своим функциям: у педагога было гораздо больше функций и ответственности за образование ребенка,

а учитель и был дидактом. В ходе дальнейшего исторического развития педагогика все больше становилась наукой об обучении, то есть дидактикой.

Одним из важных этапов в развитии дидактики была публикация книги Яна Амоса Коменского «Великая дидактика». В начале XIX в. немецкий педагог Й.Ф. Харберт придал дидактике статус точной науки и выделил ее из образования, считая дидактику наукой, а образование – деятельностью. В то время, как и сейчас, образование означало формирование и развитие человека, а обучение было сосредоточено на передаче полезных навыков и новых знаний, способствующих развитию способностей человека.

В 1879 г. вышла книга А. Бейна на английском языке «Образование как наука». С этого момента начался постепенный отход от педагогики к образованию. В результате образование и сейчас является в меньшей степени «наукой», не имеет престижа в общей науке, а теории и исследования в сфере образования считаются учеными других областей не научными, а описывающими конкретный опыт обучения.

Заведующий лабораторией философии образования, доктор педагогических наук, профессор **Я.С. Турбовской** начал свое выступление с некоторых оценочных суждений: «В книге, несомненно, рассматривается ряд актуальных вопросов, которые в течение многих лет волнуют не только специалистов, но и широкую педагогическую общественность. И с этой точки зрения нельзя не признать, что появление данного труда, безусловно, значимо. Тем более что автор не только не уходит от остроты затрагиваемых вопросов, а наоборот, четко и предельно определенно отстаивает своё понимание столь непростой проблемы. К тому же он достаточно публицистично воплощает свой замысел, что не так уж часто встречается в научной педагогике. И независимо от того, разделяешь ли ты авторскую точку зрения, эту книгу читаешь не без интереса».

Далее Я.С. Турбовской сослался на высказывание И.И. Логвинова о том, что дидактику необходимо ввести в русло «обычной науки». Добиться этого можно только на основе практически достоверного и – лучше всего – экспериментально полученного знания. Благодаря такому подходу возникнет реальная возможность выявить закономерности, определяющие эффективность учебного процесса, и дидактика без каких-либо дискуссий станет всеми признанной наукой, и будет покончено с этим ни к чему не ведущим, по сути своей абстрактным теоретизированием.

Я.С. Турбовской отметил также, что «бесплодная губительность формального теоретизирования, выдающего себя за педагогическую науку», всем надоела. Так что страстное противостояние «абстрактному теоретизированию», представленное автором в обсуждаемой книге, не может не вызывать сочувствия и поддержки. Обратившись к печально известному выражению, докладчик призывал «не выплескивать с мыльной пеной и ребёнка, что по сути делает автор. Хорошо бы, конечно, чтобы дидактику признали «обычной наукой». Кто спорит?! Но что делать, если она генетически и изначально *необычна*, если исторически она возникла из необходимости не только учить, но и воспитывать, то есть *образовывать людей*? И именно это неразрывно-двойственное единство определяет объективную сущность дидактики как автономной области педагогической науки. И укладывать её в прокрустово ложе формальных классификаций, ради каких бы то ни было, пусть даже, казалось бы, очень важных целей, – значит профанировать само понятие «наука»,

возникшее благодаря объективным потребностям исторически *развивающейся* реальной действительности».

По мнению Я.С. Турбовского, существует неотложная необходимость аналитически отнестись к авторскому пониманию действительно методологически очень важного и по сей день не решенного вопроса о *содержании образования*. Не в последнюю очередь причина коренится в сложившихся подходах к решению этой, как принято считать, *фундаментальной проблемы*. Методологическая ущербность этих подходов состоит в том, что их рассматривают как данность, которая не изменяется, остается в сути своей объективной – *и при этом единственной и одной и той же*. В результате исследовательское решение сводится к тому, чтобы этот объект как независимую данность раскрыть через присущие ему и при этом неизменяющиеся особенности и характеристики. На самом деле понятия и представления о дидактических объектах развиваются. Современное образование вариативно, проектно. Образование в суворовском училище и воскресной церковной школе строится совершенно по-разному, подчиняется различным закономерностям. Поэтому, по мнению Я.С. Турбовского невозможно дать единственный ответ, как должно быть построено образование, а И.И. Логвинов пытается это сделать. Необходимо подняться над практикой, посмотреть, куда мы движемся и чего хотим.

В заключение хотелось бы отметить, что все участники обсуждения единодушно отметили, насколько интересна, живо написана книга И.И. Логвинова, насколько оригинальна его трактовка дидактического знания: современная дидактика образно представлена в виде карты, на которой автор отмечает «белые пятна», предлагая свои способы их устранения.

И хотя мнения участников по обсуждаемым вопросам были разные, все пришли к выводу, что такие обсуждения, позволяющие утвердиться в собственной позиции и, вместе с тем, взглянуть на проблему под иным углом зрения, чрезвычайно важны.

### *Список литературы*

1. Логвинов, И. И. Актуальные проблемы современной дидактики (polemicheskie rassuzhdeniya) / И. И. Логвинов. – М.: Моск. психолого-соц. ун-т ; Воронеж: МО-ДЭК, 2013. – 152 с.

---

### *Spisok literatury*

1. Logvinov, I. I. Aktual'nye problemy sovremennoy didaktiki (polemicheskie rassuzhdeniia) / I. I. Logvinov. – M.: Mosk. psikhologo-sots. un-t ; Voronezh: MODÉK, 2013. – 152 s.