

РЕЦЕНЗИИ

Научная статья

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-173-177>

Рецензия на книгу Дороты Ключ-Станьской «Парадигмы дидактики. Мыслить теоретически о практике» (пер. с польск. А. А. Полонникова; под ред. Н. Д. Корчаловой. М.: Издат. дом «Национальное образование», 2022. 320 с.)*

Светлана Ивановна Поздеева

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, svetapozd@mail.ru

Для цитирования: Поздеева С. И. Рецензия на книгу Дороты Ключ-Станьской «Парадигмы дидактики. Мыслить теоретически о практике» // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 2 (48). С. 173–177. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-173-177>

REVIEWS

Original article

Review of the book by Dorota Klus-Stan'skaya "Paradigms of didactics. Thinking theoretically about practice" (translated from Polish by A. A. Polonnikov; edited by N. D. Korchalova. Moscow, National Education Publ., 2022. 320 p.)

Svetlana I. Pozdeeva

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, svetapozd@mail.ru

For citation: Pozdeeva S. I. Retsenziya na knigu Doroty Klus-Stan'skoy "Paradigmy didaktiki. Myslit' teoreticheski o praktike [Review of the book by Dorota Klus-Stan'skaya "Paradigms of didactics. thinking theoretically about practice"]. Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review, 2023, vol. 2 (48), pp. 164–000. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-173-177>

В 1885 г. известный русский педагог П. Ф. Каптерев в «Дидактических очерках» писал о том, что дидактика обобщает эмпирический материал, накопленный методикой, и имеет дело «с основами и началами преподавания вообще» [1]. Педагог считал, что дидактика появляется, когда школа начинает меняться в ответ на критику в ее адрес. «...когда все оказываются школьными порядками недовольны, тогда начинаются искания *новых путей в обучении*, тогда *пересматриваются существенные методы преподавания* (выделено нами), и вот в такое-то тревожное реформационное время зарождается дидактика...» [1, с. 272]. Несмотря на то, что эти слова написаны более 130 лет назад, они, во-первых, очень актуальны в сегодняшней ситуации изменений, происходящих в отечествен-

* Klus-Stańska, D. Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2018. 278 s.

ном и мировом образовании, во-вторых, подчеркивают своевременность появления книги польского автора, педагога-конструктивиста, профессора Института педагогики Университета Гданьска Дороты Клюс-Станьской. Глубокий сравнительный анализ разных дидактических парадигм (нормативной, гуманистической, критической) чрезвычайно интересен как с теоретической, так и с практической (прикладной) точек зрения. С одной стороны, классическая дидактика требует существенного теоретико-методологического обновления, и книга, несомненно, выполнила эту обновляющую функцию. С другой стороны, классические законы дидактики перестают работать, превращаясь в некоторую застывшую догму, которую надо просто знать, но где и как это применить будущим и работающим педагогам, не всегда понятно. В этой связи книга профессора Клюс-Станьской выполняет и прикладную функцию: описывая конкретные дидактические сценарии, она дает педагогам конкретные методические средства понимания и анализа (включая и самоанализ).

Примечательно, что книга появляется в тот момент, когда российская и мировая наука испытывает острый дефицит комплексных междисциплинарных исследований в сфере дидактики. С одной стороны, дидактика постоянно обновляется, о чем говорит появление разных ее видов: психодидактики, коммуникативной дидактики, цифровой и т. д. С другой стороны, новых исследований о природе дидактического знания очень мало. Автор в обращении к российскому читателю пишет: «...оценка теоретического и творческого состояния общей дидактики – задача нужная и интересная. Однако решить эту задачу можно только в контексте мультипарадигмальности, так как выбрать единственно правильную теорию сегодня невозможно» [с. 14]. Можно сказать, что автор создает «карту» разных дидактик, разных дидактических теорий, объединяя их в три большие группы: объективистские, интерпретативно-конструктивистские и трансформативные парадигмы.

«Движение» от одной парадигмы дидактики к другой выглядит в книге как движение в пространстве обучения развития и воспитания, т. е. в каждой новой парадигме дидактики (теории обучения) сложившегося дидактического опыта остается все меньше или он приобретает совершенно иные значения. Чем дальше читатель продвигается от одной дидактики к другой, тем актуальнее становится рассуждение о том, «чего в ней нет», а «не то, что в ней есть». В нормативной (инструктивной) дидактике как классической теории обучения проявлена авторитарная педагогика; в гуманистической и конструктивистской – теория обучения и воспитания в контексте развивающей педагогики; в критической и либертарианской дидактике – теория развития и свободного воспитания в педагогике свободы.

Самой простой и понятной остается нормативно-инструктивная дидактика, так как в ней разработаны все дидактические единицы: принципы, методы, средства обучения, типы уроков, организация контроля и оценки. В этом ее универсальность и удобство и, как следствие, живучесть, несмотря на постоянную критику в ее адрес. Именно эта дидактика удерживает школу как стабильное образовательное учреждение и является той отправной точкой, с которой мы сравниваем все другие дидактики (т. е. без нее было бы непонятно, что такое гуманистическая, конструктивистская и все другие дидактики). Обычно нормативную дидактику критикуют за тотальный авторитаризм, исполнительскую позицию учащегося, беспомощность учеников в нестандартной ситуации и т. п. («Если учитель так много говорит на уроке, когда же дети учатся?»). К этой критике автор добавляет неожиданный «черный шар» в виде *исследовательской слабости* этой дидактики: стабильность и однозначность удобны, но не интересны и даже избыточны в плане предмета научно-педагогического исследования.

Основным педагогическим методом в нормативной дидактике является монолог учителя. При этом слово «монолог» можно трактовать в двух смыслах. Во-первых, монолог как *антидиалог*, т. е. недопущение никаких других мнений и мыслительной активности учащихся; во-вторых, монолог как объяснение учителя, при котором ученики думают вслед за ним, пытаясь понять и присвоить сказанное («ученик движется по следу учителя»). Самая главная характеристика нормативной ди-

дактики – это отсутствие у ученика возможности влиять на учебный процесс, так как это влияние нарушит привычную дидактическую схему (объяснение – закрепление – контроль) и в классе начнется неразбериха. Важно понять, что сейчас происходит с этой дидактикой, в каком направлении она трансформируется и как в отношении нее следует поступать?

«Отход» педагогических предпочтений и исследовательских интересов от нормативной дидактики в сторону гуманистической и конструктивистской означает переход к размышлениям о новом типе обучения: дидактичности становится меньше, методических предписаний еще меньше, потому что уходит предметность и на первый план выходит организация учебной деятельности, образовательной коммуникации и пристальное внимание педагога к ученику. По мнению автора, гуманистическая дидактика (группа интерпретативно-конструктивистских парадигм) берет свои истоки в работе Жан-Жака Руссо «Эмил, или О воспитании». «Он способствовал культурному повороту, известному как **открытие ребенка и детства**... Внимание к нему сделало детей центральной точкой педагогической заботы» [с. 140]. Именно в такой дидактике начинает реализовываться идея совместности, когда учитель и ученики «перестают противостоять друг другу и совместно **создают учебное сообщество**. Ученики не являются сосредоточием внешнего для них обучения, но активно участвуют в его создании» [с. 143].

По сути, автор пишет об организации совместной деятельности¹ педагога и учащихся, хотя этот термин в книге не используется. Вместо монолога учителя предлагаются постановка и решение проблем, самостоятельность ученика, исследовательская деятельность, «продуктивные познавательные-групповые отношения». Обучение становится не самоцелью, а средством личностного развития ученика (познавательного, социального, эмоционального). Учитель уходит от прямого воздействия на него и начинает действовать опосредованно через создание соответствующих условий и образовательной среды. Теперь он не руководитель, а организатор когнитивного конфликта, совместного обсуждения, группового взаимодействия, выполнения конструктивных и творческих учебных заданий. Если применить язык педагогики совместной деятельности, то нормативная дидактика – это авторитарная модель (закрытое совместное действие педагога и учащихся), а конструктивистская и гуманистическая – лидерская модель (обращенное совместное действие). Руководящая роль учителя меняет свой характер, дети становятся более самостоятельными, в том числе в поиске (открытии) нового знания. Но это самостоятельность, на наш взгляд, часто вынужденная/неестественная, потому что дети уверены, что учитель знает ответы на все вопросы². Это такая своеобразная игра «Знайки» с «Незнайками», правила которой принимаются и соблюдаются детьми. На мой взгляд, в гуманистической дидактике эта «игра» проходит в более спокойной, комфортной обстановке (эмоциональное благополучие, личностный выбор, отсутствие принуждения, творчество), а в конструктивистской – более жестко, потому что учитель обостряет когнитивный конфликт, эмоционально и интеллектуально вовлекая в него учеников, а последние путем собственных когнитивных усилий, в том числе за счет ресурса коллективной мыследеятельности, пытаются его решить при минимальной помощи учителя. По словам автора, педагог в гуманистической парадигме «не занимает инструментальной управляющей позиции, а его знание не имеет статуса единственно правильного и обязующего» [с. 147].

¹ Приоритет в разработке педагогической идеологии «совместного действия» принадлежит профессору Томского государственного университета Г. Н. Прокументовой, ставшей одним из основателей практики инновационного образования России [см. Прокументова, 2016].

² Имитация самостоятельности, считает современный французский философ Жак Рансьер, это «принцип бесчисленных антиавторитарных педагогов, моделью которых является майевтика учителя сократического типа, учителя, который притворяется незнающим, чтобы вызвать знание (*provoquer le savoir*)... Майевтический „либерализм“ – это всего лишь софистический вариант обычной педагогической практики, который вменяет интеллекту учителя заботу заполнить дистанцию, разделяющую незнающего от знания» [Rancière, 2014, p 29].

В новой (становящейся сегодня) дидактике меняется структура урока и появляются его новые типы: урок погружения в новую тему, урок открытия новых знаний и способов действий, урок-практикум, урок развивающего контроля, урок рефлексии. Новая дидактика обращена к ученику: его знаниям, компетенциям, к тому, что он делает, думает, какие ошибки допускает. Тем самым у детей появляется возможность влиять на учебный процесс своими вопросами, мнениями, желаниями, затруднениями и т. п. В критической дидактике, в отличие от конструктивистской, акцент делается на коммуникативном обмене и развитии критического мышления как «средства сопротивления окостеневшим формам социальной реальности». В либертарианской дидактике (*Примечание*: критическая и либертарианская дидактики входят в трансформативные парадигмы) максимально проявляется субъектность ученика, голос которого становится полноправным, ценится разнообразие и многообразие (взглядов, мнений, позиций, настроений). Это уже больше, чем обучение, – это воспитание, которое строится на свободе выбора, самоопределении, инициативе, пробном действии, рефлексии. Это и есть партнерская модель организации совместной деятельности и открытое совместное действие, о чем мы писали выше. На мой взгляд, базовым принципом образования здесь становится не столько принцип активности, сколько принцип вовлеченности в деятельность. Активность – это мотивационное отношение ученика к происходящему на уроке: он проявляет заинтересованность и осуществляет конкретные действия (репродуктивные, конструктивные, творческие) в зависимости от вида активности. Вовлеченность – это участие ученика в деятельности и влияние на ее содержание и формы организации. Новая дидактика именно про то, как строить вовлеченность в совместную образовательную деятельность. Однако сложность практической реализации критической дидактики в образовании состоит в том, «чтобы, не отказываясь от адаптивных функций, не придавать им единственный статус, равнополагая им функции, ... ориентированные на интеллектуальную самостоятельность индивида и социальные изменения» [с. 231].

Обучение в новых парадигмах становится живым, динамичным, интересным и ... менее управляемым со стороны учителя. Возникает вопрос: зачем все это педагогу, который выходит из зоны авторитарной комфортности и попадает в зону неопределенности и риска? [2]. Нужны веские аргументы, кроме тезиса «Работать надо по-новому», чтобы убедить учителя действовать по-другому, нужна сильная мотивация самоизменения. А для этого необходимы подобные книги и исследования. До сих пор ощущается острая нехватка педагогических разработок, в которых: установлено положительное влияние новых дидактик на учебные (академические) результаты и достижения детей; описываются профессионально-личностные изменения педагогов, которые трансформировали свою профессиональную позицию в совместной деятельности с учеником; зафиксировано влияние изменения педагогической деятельности на учебные, образовательные и личностные достижения учащихся; описаны механизмы соорганизации разных дидактик, разных подходов, механизмы «перехода» педагога из одной позиции в другую.

Очевидно, что публикуемая нами работа не может ответить на все обозначенные выше вопросы не только из-за их сложности и глубины, но и потому, что ее миссия заключена в другом. Было бы большим упрощением рассматривать представляемую книгу как еще одну педагогическую картографию. Речь идет, скорее, о горизонтной функции этого издания, расширении и ремасштабировании ориентационного пространства, а значит, создании символических условий педагогического творчества и свободы.

В завершение вновь обратимся к словам П. Ф. Каптерева. «Пока дело не идет о коренной ломке школы, о перестройке ее сверху донизу, дидактика не явится, на нее нет спроса: в школах тишь, да гладь, да божья благодать...» [1, с. 272]. Именно реформирование образования нашей страны делает вновь актуальными для нас вопросы обучения, и замечательная книга профессора Дороты Ключ-Станьской «Парадигмы дидактики» не только обращает нас к осмыслению разных дидактических перспектив, но позволяет использовать их в качестве «зеркала» для оптимизации и изменения соб-

ственных педагогических действий. Эта книга – «не объект, а инструмент познания, который обеспечил бы возможность осознанного теоретического выбора и анализа практики, свободных от односторонности и упрощений. Это попытка преодоления теоретической ортодоксальности, которая иногда свойственна дидактике» [с. 19].

Список источников

1. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. М. А. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
2. Прозументова Г. Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). Томск: Изд-во Томского ун-та, 2016. 412 с.
3. Rancière J. *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Editions Fayard, 2014. 234 p.

References

1. Kapterev P. F. *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya* [Selected pedagogical essays]. Ed. A. M. Arsen'eva. Moscow, Pedagogika Publ., 1982. 704 p. (in Russian).
2. Prozumentova G. N. *Obrazovatel'nye innovatsii: fenomen "lichnogo prisutstviya" i potentsial upravleniya (opyt gumanitarnogo upravleniya)* [Educational innovation: the phenomenon of "personal presence" and capacity management (the experience of humanitarian research)]. Tomsk, Tomsk University Publ., 2016. 412 p. (in Russian).
3. Rancière J. *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Editions Fayard, 2014. 234 p.

Информация об авторе

Поздеева С. И., доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the author

Pozdeeva S. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 06.02.2023; принята к публикации 03.03.2023

The article was submitted 06.02.2023; accepted for publication 03.03.2023