

1.4. РАЗВИТИЕ ИДЕИ ОТКРЫТОСТИ В ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ДИДАКТИКЕ

Е.Ю. Игнатьева

*Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого;
Санкт-Петербург, СПб АППО*

Реферат. Представлено авторское видение развития идеи открытости в дидактике на ее постнеклассическом этапе. Логика исследования основана на последовательном ответе на дидактические вопросы, отражающие сущность дидактики в условиях современного социокультурного контекста, одной из специфических черт которого стала открытость. Также отмечается, что расширился круг субъектов обучения; появились альтернативные подходы к формированию учебного содержания, обеспечивающие включение в него личного опыта учащихся; наблюдается разнообразие технологического инструментария, посредством которого раздвигаются границы класса/аудитории, появляются новые возможности для коммуникации, диалога, исследования в процессе обучения. В целом отмечается факт произошедшего расширения поля применения дидактики и дидактического знания, что в свою очередь, повышает требования к педагогу, который вынужден решать новые дидактические задачи. В статье подчеркивается значимость самоопределения педагога в целях обучения, достижение которых сопряжено с разной степенью открытости мира – человеку, а человека – миру.

Ключевые слова: идея открытости, постнеклассическая дидактика, обучение, развитие.

Введение. Определение «постнеклассическая» по отношению к науке означает приобретение ею особенностей, обусловленных социокультурной спецификой, обозначившейся и нарастающей со второй половины 20 века, вызванной изменениями в хранении и передаче информации и, как следствие, формированием новой социокультурной реальности – «открытого общества» (А. Бергсон, К. Поппер) [1; 2]. Наиболее продуктивной идеей для понимания феномена открытости стала теория синергии, синергетический подход (И. Пригожин, Г. Хакен и др.) [3; 4].

Постнеклассический этап научного познания, по В.С. Степину [5], характеризуется распространением системного и синергетического подходов в исследованиях (согласно которым любая система понимается как открытая, неравновесная, самоорганизующаяся); возрастанием роли неявного знания (теория личного знания М. Полани [6]); усилением роли междисциплинарных исследований и плюрализма научных позиций; включением субъекта в контекст исследования (что требует его самоопределения и рефлексии в контексте общепринятых социумом ценностных доминант).

Идея открытости как отклик на социокультурные изменения априори присуща любой науке, но в каждой науке проявляется идея в соответствии со спецификой сферы научного знания. В педагогике, в частности в дидактике, возник целый ряд терминов, отражающих идею открытости: открытое образование, открытая школа, «школа без стен», открытое обучение и т.д. В широком смысле «открытость», являясь антонимом «закрытости», означает доступность, искренность, откровенность [7].

Цель данной работы – теоретическое исследование идеи открытости на современном этапе развития дидактического знания: в постнеклассической дидактике, в современной образовательной практике.

Материал и методы. Исследование развития идеи открытости в постнеклассической дидактике предполагало теоретический анализ публикаций, отражающих происходящие изменения в процессе обучения за последние десятиле-

тия. Логика исследования выстроена на основе последовательного ответа на так называемые дидактические вопросы, четко и ёмко отражающие сущность дидактики: «Кого учить?», «Чему учить?», «Как учить?», «Зачем учить?», «Кто учит?», «Где учить?», «Когда учить?». Кроме того, автором отрефлексирован многолетний опыт преподавания в вузе и наблюдения уроков в общеобразовательной школе, который позволил связать теоретические выводы и проявление их в образовательной практике.

Результаты и обсуждение. Отвечая на вопрос «Кого учить?», можно заметить, как расширяется круг индивидуальных и коллективных субъектов обучения, расширяется поле дидактики – как идея открытости реализуется посредством доминирования принципа непрерывного образования, образования через всю жизнь. Традиционно дидактика занималась вопросами процесса обучения в системе общего образования, затем среднего профессионального и высшего образования. Сегодня детские сады, кроме присмотра и ухода за детьми, осуществляют дошкольное образование, в котором объединяются цели обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей. Активно развивается система дополнительного образования, где существует своя специфика процесса обучения, свои дидактические проблемы. Все больше внимания в обществе привлекает семейное образование, когда ответственность за результаты обучения своих детей берут их родители и сами организуют этот процесс, не всегда реально понимая, какие дидактические сложности могут возникнуть на этом пути. Неформальное образование, образование людей «серебряного возраста» требует преломления дидактического знания сквозь андрагогические принципы обучения взрослых. Особая сфера – корпоративное обучение, внутрифирменное обучение, также основанное на андрагогических технологиях, где дидактические вопросы решаются с учетом психологической специфики взрослых людей. И наконец, обучение с применением цифровых технологий – онлайн-обучение, гибридное и смешанное обучение – форматы, которые требуют переосмысления основных компонентов дидактической системы и их взаимодействия в условиях применения цифровых сервисов и ресурсов. Таким образом идея открытости проявляется в возможности человека участвовать в процессе обучения в любом возрасте, в любом профессиональном или личностном статусе.

«Чему учить?». Несколько столетий знаниевоцентрированная модель обучения была преобладающей. Возникает вопрос: устарела ли известная культурологическая концепция содержания образования, разработанная И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным, В.В. Краевским [8]? Согласимся с утверждением М.В. Кларина о том, что данная концепция в педагогике имеет тот же базовый статус, что и механика Ньютона в физике. Хотя, конечно, как и педагогическая наука в целом, так и содержание образования, как педагогический феномен развивается под влиянием изменяющихся социокультурных условий [9].

Традиционная триада результатов обучения «знания – умения – навыки» как финишная ленточка традиционного процесса обучения, разомкнулась, расширилась в условиях информационной насыщенности современного мира. В общеобразовательной школе, кроме традиционно оцениваемых предметных результатов, значимые позиции занимают метапредметные и личностные образовательные результаты, идет формирование функциональной грамотности как способности применять знания в различных жизненных ситуациях. В колледжах, в вузах, в системе дополнительного образования компетентностный подход ори-

ентирует на формирование образовательных результатов, которые могут быть продемонстрированы, т.к. компетентность – способность применять знания в условиях разных контекстов (жизненных, профессиональных, социальных и т.д.). Сам термин «образовательные результаты» (вместо «результаты обучения») фиксирует факт расширения в понимании и содержания образования и его результатов. Культурологическая концепция содержания образования основывалась на цели образования как освоения социального опыта человечества. Современное понимание содержания образования и его реализации на уровне учебного содержания предполагает два его источника: социальный опыт человечества и личностный опыт субъектов обучения. Данная обобщенная структура содержания разрывает круг объективно-научного знания, делая его открытым и для знаний иной природы – рефлексивного, иррационального, личностного. Вполне логичными на этом фоне кажутся иные подходы к формированию учебного содержания в противовес традиционному, когда учебный предмет/дисциплина есть прообраз соответствующей науки, дидактически адаптированный. Перспективными рассматриваются подходы к формированию учебного содержания на основе ведущих идей и системных обобщенных знаний – аналог европейской концепции «больших идей», концептов, учебных задач, феноменов и др. Данные подходы объединяет идея открытости для личностного опыта субъектов обучения, возможности их активного включения в учебно-познавательную деятельность.

«Как учить?» – вопрос об инструментальном обеспечении процесса обучения. Традиционное дидактическое понятие «педагогический метод» в постнеклассической дидактике используется одновременно с понятиями «педагогическая технология», «образовательная технология» и даже уступает им по частотности употребления в научном и образовательном дискурсе [10]. Образовательным технологиям свойственно не только определенная гарантированность достижения определенного результата (зависящего от специфики технологии, от ее целевой ориентированности), воспроизводимость, что, несомненно, привлекательно для педагогов само по себе. Инновационные образовательные или педагогические технологии создают условия вынужденной активности обучающихся, повышают степень их включенности в процесс обучения, что означает повышение степени открытости в целом процесса обучения, его готовность соответствовать запросам и интересам обучающихся. Идея открытости сопряжена с пониманием и принятием другого, диалогом – культур, людей, позиций, мнений, открытости мира для меня и открытости меня для мира. Особое место в дидактическом инструментарии постнеклассической дидактики занимают дискуссионные, коммуникационные, цифровые технологии, использующие искусственный интеллект. Несколько последних десятилетий именно на них делалась ставка в повышении результативности и эффективности обучения. Период пандемии 2020 г. убедительно показал как возможности, так и ограничения этих новых технологий, но, несомненно, значительно повышающих степень открытости процесса обучения в разных его направлениях: в количестве и разнообразии доступной информации, коммуникационных возможностях (коллективных, сетевых), возможностях визуализации и виртуализации, индивидуализации и персонализации процесса обучения, тьюторском сопровождении, основной принцип которого заключается в расширении образовательного пространства каждого обучающегося [11].

Не менее значим в дидактике вопрос «Кто учит?» – вопрос о профессиональной компетентности учителя. В постнеклассической дидактике произошло развитие дидактических задач педагога. Например, педагог осуществляет не только от-

бор учебного содержания, но разработку на его основе учебно-познавательных задач, образовательных ситуаций, которые позволяют включать обучающегося в активную учебно-познавательную деятельность, проявить его авторскую позицию, означающую открытость процесса обучения его личностному опыту. Значительно усложнились дидактические задачи, связанные с созданием образовательной среды, в которой протекает процесс обучения. В частности, такие форматы, как дистанционное и смешанное обучение, предъявляют особые дидактические требования к среде и педагогическому управлению в ней. Спектр ролей педагога значительно расширился как ответ на изменившуюся и далее меняющуюся социокультурную ситуацию. Набор необходимых компетенций педагога теперь включает такие, как цифровую, игротехническую, проектировочную, коммуникативную и другие компетенции, на которые еще несколько десятилетий не обращалось особого внимания.

«Где и когда учить?». В условиях постнеклассической дидактики наравне с традиционным форматом обучения появились и такие трактовки открытого образования, по мнению Т.Г. Галактионовой, как информационно-технологическая и общепедагогическая [12]. Мы полагаем, что развитию первого направления сегодня способствует цифровизация (т.е. обучение в условиях цифровой образовательной среды, открывающей возможности исследования физически невозможных для образования вещей – космических далей, подводного или микроскопического миров и т.д.). Важную роль в учебном процессе играет образовательная урбанистика – обучение в условиях городской среды с использованием ее объектов, очевидно и неочевидно имеющих образовательный потенциал, сочетающих научное знание и учебное содержание. Сегодняшняя «школа без стен» может пониматься в разных измерениях, поскольку образовательная среда стала более открытой, приобретая новые направления развития.

Вопрос «Зачем учить?» представляется, на первый взгляд, риторическим, ибо любое обучение – путь вхождения в социум. Однако конкретизация ответа именно на этот вопрос становится ключевым, определяя во многом ответы на все другие дидактические вопросы, определяя дидактическую систему обучения и степень ее открытости. В постнеклассической дидактике цели обучения образуют целый спектр возможностей: передача накопленных человечеством знаний и опыта; освоение этих знаний и опыта как средств решения различных жизненных ситуаций; освоение социального опыта и формирование умений генерировать творческие идеи; развитие личности обучающихся; развитие умственных способностей, умения учиться; развитие способности к социальному действию и т.д. Достижение различных целей требует определения способа формирования учебного содержания, а также выбора инструментального обеспечения, времени и места осуществления процесса обучения и, конечно, зависит от профессионализма педагога.

Заключение. Для постнеклассического этапа развития науки идея саморазвития в процессе взаимодействия с внешним миром – идея открытости – стала ключевой, определяющей как методологический аппарат исследования, позицию самого исследователя, так и пути практической реализации процесса обучения.

В дидактике, как сфере гуманитарного знания в условиях полипарадигмальности, данная идея обрела разнообразие проявлений. Анализ сущности дидактических процессов, проведенный в логике ответов на основные дидактические вопросы, показал следующее. Реализация принципа непрерывного образования расширила круг субъектов обучения по возрастной вертикали – от дошкольного

до «серебряного» возраста, по горизонтали – организации формального, неформального, информального образования. В содержательном плане происходит осмысление концепций содержания образования, альтернативных подходов к формированию учебного содержания, включения в него личностного опыта обучающихся. Информатизация и тем более цифровизация процесса обучения не только раздвинула его рамки, привнесла новый технологический инструментарий, но и создала уникальные возможности для взаимодействия и коммуникации, индивидуализации и персонификации, освоения новых форматов дистанционного и смешанного обучения. Тем самым стал востребован значительно более широкий спектр компетенций современного педагога, которому приходится решать не только традиционные, хотя и видоизмененные, усложненные, но и новые дидактические задачи. Одновременно с цифровизацией образования активно развивается образовательная урбанистика, расширяя естественные границы процесса обучения, раскрывая двери классных комнат. Однако, как и прежде, построение дидактической системы основывается на ответе на вопрос «Зачем учить?». Современный арсенал дидактического знания позволяет вполне реализовать идею открытости мира – человеку, а человека – миру.

Литература

1. Бергсон, А. Два источника морали и религии / А. Бергсон; пер. с фр. – М.: Канон, 1994.
2. Поппер, К.Р. Открытое общество и его враги: в 2 т. / К.Р. Поппер; пер. с англ. – М.: Международный фонд «Культурная инициатива», 1992.
3. Пригожин, И. Философия нестабильности / И. Пригожин // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46–57.
4. Хакен, Г. Синергетика и некоторые ее применения в психологии / Г. Хакен // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – С. 296–306.
5. Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000.
6. Полани, М. Личностное знание. На пути к посткритической философии / М. Полани. – М.: Прогресс, 1985.
7. Сайт «Словари и энциклопедии на Академике. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/145058>.
8. Шалыгина, И.В. Гуманитарный потенциал теории содержания общего среднего образования И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и В.В. Краевского / И.В. Шалыгина, Ю.Е. Шабалин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1, № 3(39). – С. 55–64.
9. Кларин, М.В. Дидактика XXI века и вызовы современного образования: обращаясь к наследию общедидактической теории содержания общего среднего образования и процесса обучения / М.В. Кларин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 5. – С. 97–108.
10. Развитие педагогического знания в условиях изменения терминологии: монография / Н.А. Вершинина [и др.] / под общ. ред. О.Б. Даутовой, Е.Ю. Игнатьевой. – СПб.: Свое издательство, 2022.
11. Ковалева, Т.М. Реализация принципа открытости при построении и применении образовательных технологий / Т.М. Ковалева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 4(19). – С. 63–71.
12. Галактионова, Т.Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования: проблемы исследования / Т.Г. Галактионова. URL: https://lib.herzen.spb.ru/text/galaktionova_6_14_177_190.pdf?ysclid=lgkxhktgww113189005