

Н.С. Макарова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Омский государственный педагогический университет, Омск (Россия)

Ключевые слова: дидактика высшей школы, научная дисциплина, структура дидактики.

Аннотация: Тенденцией современной науки является специализация и дифференциация научного знания. В дидактике также появляются отдельные области исследований, имеющие свою специфику. Дидактика высшей школы рассматривается как самостоятельная система научно-педагогического знания, охарактеризованы структурные элементы, обеспечивающие ее существование и функционирование.

Дидактика является одной из самых известных и наиболее разработанных педагогических теорий, первые научно-педагогические произведения Ратке и Коменского посвящены главным образом вопросам обучения. Все исследователи проблем, находящихся в поле зрения теории обучения, едины во мнении, что дидактика представляет собой часть педагогики, более или менее самостоятельную. За свою долгую историю дидактика накопила внушительный объем научной информации и сегодня она, как и большинство отраслей педагогической науки, подвержена процессам специализации и внутренней дифференциации. Эти процессы в дидактическом знании происходят в разных направлениях. Л. Клиппберг выделяет в дидактике специально-предметные области изучения (методики) и области, различающиеся спецификой возрастных ступеней [1;37]. Такое разделение, по мнению автора, связано с развитием непрерывного образования. Именно тенденция непрерывного образования и связанное с этим расширение поля зрения дидактики на процесс образования в течение всего онтогенеза личности, актуализирует выделение в дидактике такой области исследования как дидактика высшей школы. Ч. Куписевич характеризует общую дидактику, также отмечает, что в ее структуре выделяются два типа частных дидактик – методики обучения предметам и дидактики, в которых отражается уровень, на котором проводится дидактическая работа (дидактика начального обучения, дидактика высшей школы и т.д.) [2;17]. На наш взгляд частные дидактики второго типа, отражающие специфические особенности обучения на определенной ступени, по своим логико-методологическим особенностям соответствуют общей дидактике. Это позволяет рассматривать дидактику высшей школы в качестве модели для исследования теории обучения. Такой подход является отражением вполне объективной тенденции современной науки к углублению специализации научного знания.

По признанию большинства исследователей дидактика высшей школы является производным структурным элементом общей дидактики, относительно самостоятельной научной отраслью, ее объектная и предметная область несколько сужается и конкретизируется. Однако вопрос о специфических особенностях дидактики высшей школы нельзя признать окончательно решенным.

Задача настоящей статьи состоит в выявлении ее специфики, т.е. «совокупности определенных признаков, особенностей, отличающих данный объект, процесс, предмет от другого» [3;145].

Рассматривая дидактику высшей школы как самостоятельную систему научно-педагогического знания с позиций системного подхода необходимо признать ее совокупностью взаимосвязанных элементов с их свойствами, которые обеспечивают ее существование и функционирование как целого. Такой подход ориентирует на выявление структуры дидактики высшей школы, иерархических связей внутри этой структуры, ее специфических функций. Из всего многообразия определений понятия «педагогическая система» логике нашего исследования соответствует рассмотрение системы в качестве «инструмента или способа исследования объектов, процессов, явлений в их взаимосвязи и взаимозависимости друг друга» [4;139]. Таким образом, для выявления специфики дидактики высшей школы важно также определить ее отличия от родственной области научно-педагогического знания школьной

дидактики.

Проблема выявления таких структурных элементов, изначальных концептов в дидактической теории сложна и неоднозначна. Дело в том, дидактика высшей школы, является относительно молодой областью знания, находится на этапе оформления целостной теории, и попытки определить ее основные структурные компоненты задают логику развития на длительную перспективу. В этой связи интересными нам представляются два подхода к выявлению исходных концептов дидактики высшей школы. Первый такой подход применительно к дидактике средней школы изложен в работе И.И. Логвинова [5]. Анализ публикаций, изданных в нашей стране с 1954 по 2003 гг., в которых дано систематическое изложение дидактического материала, позволил автору выделить шесть концептов дидактики, которые в том или ином виде присутствуют в большинстве публикаций:

- Сущность процесса обучения
- Принципы обучения
- Содержание образования
- Методы обучения
- Учитель
- Организация процесса обучения

Учитывая сходство и различия в теориях обучения в школе и вузе, о которых пойдет речь ниже, можно предположить что количество элементов дидактики высшей школы будет несколько отличаться от представленного в рамках школьной дидактики. На наш взгляд, их состав должен быть более «разветвленным», в нем можно выделить подразделы, раскрывающие специфику обучения в высшей школе:

1. Сущность процесса обучения

- Особенности профессионального обучения (профессиональной подготовки)
- Особенности высшего образования (цели, задачи, концепции)

2. Принципы обучения

- Специфика реализации общедидактических принципов в высшем профессиональном образовании

Принципы обучения в высшей школе

3. Содержание образования

- Отражение в содержании образования структуры профессиональной подготовки (общекультурный, общепрофессиональный, специальный компоненты)

4. Методы обучения

- Методы обучения взрослых
- Методы самостоятельной работы, самообразования
- Методы контроля и самоконтроля

5. Преподаватель вуза

- Педагогическая деятельность в высшей школе
- Особенности взаимодействия преподавателей и студентов

- Проблемы подготовки преподавателя высшей школы

6. Организация процесса обучения

- Лекционно-семинарская система обучения
- Организация научной, самостоятельной работы студентов и производственной практики.

Второй подход фиксирует результаты проведенного нами анализа специальных разделов, посвященных теоретическим основам дидактики в современных учебниках дидактики высшей школы. Практически все они определяют дидактику высшей школы как фундаментальную

научную теорию, раскрывающую общие закономерности и дидактические принципы обучения в высшей школе. Вопрос о том, что изучает дидактика высшей школы, решается авторами практически единодушно – она выявляет закономерности и принципы обучения, занимается поиском ответов на основные дидактические вопросы и обосновывает современные дидактические концепции. Это обстоятельство позволяет рассматривать в качестве основных структурных элементов дидактики высшей школы закономерности, принципы обучения, дидактические вопросы и дидактические концепции. Остановимся на каждом из них подробнее.

Дидактические закономерности и принципы. Любая из известных научных педагогических теорий строится на некоторых базисных закономерностях и соответствующих педагогических (дидактических) принципах.

Законы и закономерности обучения отличаются от большинства законов, выявленных в других научных теориях, они имеют ряд особенностей. Первая их особенность – сочетание сущего и должного. Вторая особенность – существенное различие между педагогическими (дидактическими) законами и закономерностями усвоения (психология) и закономерностями общения и взаимоотношений (социология). В отличие от психологии и социологии, дидактические закономерности отражают устойчивые связи между деятельностью преподавания, деятельностью учения и объектом усвоения (содержанием образования). Именно трехкомпонентное отношение «преподаватель — студент — учебный материал» определяет специфику закономерностей процесса обучения в вузе. Третья особенность дидактических закономерностей — их статистический характер, отвечающий тому положению, что дидактика — гуманитарная теория.

Общая «нестрогость» теории обучения и указанные выше особенности дидактических закономерностей приводят к тому, что вопрос об их количественном составе и соотношении до сих пор остается открытым. Даже простое перечисление закономерностей, сформулированных дидактами к началу XXI века, потребует значительного времени. Неоднократно предпринимались различные попытки их систематизировать, выделить группы закономерностей, однако на сегодняшний день преждевременно говорить о специфических закономерностях обучения в высшей школе, исследований, в которых они были бы сформулированы и обоснованы, нам не удалось обнаружить.

По словам В.И. Загвязинского законы и закономерности служат базой для возникновения и развития педагогических идей, нацеленных на совершенствование образования. Они находят выход в практику и регулируют ее через систему принципов обучения и оформляются в виде концепций. Теоретическая концепция обучения, представления о сущности, целях, структуре, движущих силах и закономерностях обучения должны найти применение в практике, послужить основой для проектирования учебного процесса и его осуществления. Мостом, соединяющим теоретические представления с практикой, служат принципы обучения.

В.В. Краевский указывает, что принципы обучения как нормативные положения наиболее общего порядка не изучаются, а устанавливаются, предлагаются, формулируются на основе предшествующего изучения. Принцип — это инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, это методическое выражение познанных законов и закономерностей, это знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики. По его мнению, эмпирическое обоснование принципов, преимущественно выведившееся ранее непосредственно из практики, теперь все более заменяется полным теоретическим обоснованием, приводимым по схеме: практическая задача — научная проблема — замысел решения — гипотеза — способы ее проверки — теоретическая интерпретация результатов — принцип [6;125]

Анализ принципов существующих в качестве исходной системы теоретических положений и одновременно требований к образовательному процессу показывает, что к настоящему времени выделено огромное количество дидактических принципов (более 100).

В.И. Загвязинский выделяет в качестве важного принципа профессионального образования принцип фундаментальности образования и его профессиональной направленности. Также в качестве принципов обучения традиционно выделяют принцип социокультурного соответствия, принцип научности и связи теории с практикой, принцип систематичности и системности и т.д.

Исследователями отмечается, что наряду с традиционными принципами обучения существуют новые, отражающие современные тенденции развития общества и понимания высшего образования (интеграции, дополненности, аксиологизации высшего образования и т.д.), по-новому трактуются классические принципы, выделяются психологические принципы обучения, классификация принципов осуществляется по разным основаниям. Это дает основания утверждать, что дальнейшее становление дидактики высшей школы как научной теории будет связано с решением этой глобальной теоретической задачи – ревизии и систематизации принципов обучения в высшей школе.

Основные дидактические вопросы. Традиционными считаются следующие дидактические вопросы: «Чему учить?» (содержание обучения в высшей школе), «Как учить?» (методы, средства, правила, и организационные формы обучения), «Зачем учить?» (цель обучения в высшей школе), «Кого учить?» и «Кто учит?» (система требований к студентам и преподавателям – субъектам обучения). В.И. Черниченко полагает, что не менее важны вопросы о том «Где учить?» (в вузе, на производстве, в библиотеке, культурно-досуговом учреждении и т.д.) и «Когда учить?» (в зависимости от того, какую форму обучения выбрал студент: дневную, вечернюю, заочную или дистанционную определяется временной режим учебы, длительность, напряженность и т.д.) [7;46].

Проводя параллели с первым из указанных нами подходов к определению структурных элементов дидактики можно увидеть, что все указанные И.И. Логвиновым позиции коррелируют с основными дидактическими вопросами (табл. 1).

Таблица 1

Подходы к определению элементов в структуре дидактики

Структурные единицы дидактического знания	Основные дидактические вопросы
Сущность (цель) процесса обучения	Зачем учить?
Содержание образования	Чему учить?
Принципы обучения	Как учить?
Методы обучения	
Преподаватель	Кто учит?
Организация процесса обучения	Где учить?, Когда учить?

Это соотношение двух подходов подтверждает идею о том, что дидактические вопросы занимают центральное место в дидактике. На наш взгляд, их особое положение определяется тем, что они существовали в структуре дидактического знания столько, сколько существует и сама дидактика. Именно вопросы изначально задавали направления исследовательского поиска дидактов, систематизировали первые дидактические изыскания. В настоящее время в дидактике высшей школы нет единого подхода относительно состава и количества основных дидактических вопросов. Ряд исследователей признают в качестве основных только три из них – Зачем учить? Чему учить? Как учить? В работах других авторов состав вопросов существенно расширен. С развитием новых, нелинейных форм организации образовательного процесса в вузе важными становятся ответы на вопросы: Кто учит? Кого учить? Где учить? Когда учить? Классические вопросы получают се-

годня новые ответы, список самих вопросов изменяется и дополняется. Несомненно, что с развитием дидактического знания потребуется пересмотр и обновление основных вопросов дидактики в соответствии с современными тенденциями развития дидактической теории и практики обучения в вузе.

Дидактические концепции. Педагогическую концепцию можно определить как теоретико-методологическую и эмпирическую систему взглядов, суждений и идей, которая обуславливает целостное понимание и интерпретацию педагогических явлений и процессов, раскрывает их сущность, структурно-содержательные особенности, механизмы и общие правила их целенаправленного осуществления, организации и преобразования и операционализирует предполагаемые в них изменения через раскрытие технологического пути преобразований.

Общее количество концепций, существующих в рамках дидактики высшей школы, на сегодняшний день не поддается исчислению. Многие концепции дидактики высшей школы генетически связаны с концепциями общей дидактики, выросли из нее. Однако правомерно говорить и о специфических дидактических концепциях высшей школы, например, концепция контекстного обучения (А.А.Вербицкий), системная дидактическая концепция (Д.В. Чернилевский) и т.д.

Итак, основными элементами структуры дидактики высшей школы можно считать *закономерности и принципы обучения, дидактические вопросы и дидактические концепции*. Согласно идеям системного подхода, структурирование конкретной педагогической системы как объединение отдельных объектов в подсистемы, а подсистем в целостную систему, может осуществляться с опорой на разные идеи и принципы. Каждый из структурных элементов дидактики высшей школы соответствует концептуальным конструктам, выделяемым в структуре любого научного знания, таким как *понятие, закон, способы объяснения* [8].

В нашем случае *понятия* дидактики группируются вокруг основных *дидактических вопросов, закономерности и принципы обучения* соответствуют общенаучному пониманию *закона, дидактические концепции* выступают специфическим *способом объяснения*. Вряд ли можно говорить о наличии простой линейной иерархии в системе дидактического знания, каждый из указанных структурных элементов с одной стороны, зависит от других, с другой стороны, их определяет. Любая педагогическая система выступает как единство функций и структуры. Именно наличие в структуре вузовской теории обучения разных по своей сущности элементов определяет выполнение ею функций научного знания. Так, закономерности и принципы обучения выполняют нормативную, методологическую функцию, дидактические концепции – объяснительную и предсказательную, дидактические вопросы – описательную.

Функционирующая педагогическая система рассматривается Н.В. Бордовской как логически выстроенная последовательность педагогических процессов. Среди них, автор называет *систему решаемых задач* для достижения поставленной перед ней цели, особенности взаимодействия участников, т.е. *тип отношений, основные средства функционирования и контекст условий*, которые отражают характер связей с метасистемой. Рассмотрим эти процессы применительно к дидактике высшей школы.

Задачи дидактики высшей школы состоят в исследовании проблем реализации содержания обучения в высшей школе с учетом возрастных особенностей и закономерностей учебно-познавательной деятельности студентов, дидактических принципов и закономерностей, вопросов организации самообразования как средства повышения эффективности учебной деятельности, организации контроля знаний и умений, уровня готовности студентов к профессиональной деятельности и т.д.

Для характеристики функциональных основ дидактики высшей школы важно выделить те специфические ос-

новные *дидактические отношения*, которые она изучает. В дидактике высшей школы основными принято считать дидактические отношения «преподаватель – студент». Именно в них отражается реализация процесса обучения в высшей школе – базового процесса, который изучает дидактика. С другой стороны, не менее важны и отношения «студент – изучаемый материал», эти отношения во многом определяют специфику высшей школы, подчеркивают значительную роль процесса учения, самостоятельной работы студентов. Значимо в дидактическом плане и отношение «преподаватель – изучаемый материал», оно связано с отбором материала, планированием процесса обучения.

Основным средством функционирования научного знания является система понятий. *Понятийная система* дидактики высшей школы сложна и включает в себя философские, общенаучные и частнонаучные (общедидактические) и специфические понятия. Являясь педагогической дисциплиной, дидактика высшей школы оперирует общими понятиями педагогики: «воспитание», «образование», «педагогическая деятельность» и т.д. Специфические дидактические понятия: «обучение», «преподавание», «учение», «процесс обучения», «учебный предмет», «содержание образования», «метод обучения», в дидактике высшей школы дополнены понятиями «модель компетенций специалиста», «профессиональная программа». В дидактике высшей школы активно используются понятия, заимствованные из смежных наук: психологии («восприятие», «усвоение», «умение», «развитие»), кибернетики («управление», «обратная связь»). Понятийно-терминологическая система дидактики высшей школы непрерывно обновляется и пополняется. В последние годы в ее орбиту попадает множество новых понятий, таких как «технология», «практикоориентированность», «нелинейность», «модульность», «компетентность», «достижения», «успех», «мобильность», «конкурентоспособность», «рейтинг», «кредит», «учебно-профессиональная задача» и т.д.

Признавая родовое единство проблематики школьной дидактики и теории обучения в вузе важно определить, в чем заключается их сходство и различие. Ряд принципиальных положений сформулирован авторами учебного пособия «Дидактика высшей школы» [9;30-31].

В частности, отмечается, что *различие целей* общего среднего и высшего профессионального образования, предполагает значимое смещение акцентов в системе общедидактических принципов. К их числу относится *принцип профессиональной направленности*, специфическое звучание приобретает *принцип дифференциации образования* – углубляется как уровневая, так и профильная дифференциация и т.д. Кроме того, дидактика высшей школы имеет дело с принципиально другими *субъектами процесса педагогического взаимодействия*, что определяет специфику дидактических отношений. И, наконец, *формы и методы обучения в высшей школе* отличны от таковых в среднем общем и среднем специальном образовании и потому требуют серьезного научного обоснования и конкретных методических решений.

По мнению В.И. Загвязинского, дидактический поиск в сфере проблематики высшего образования должен начинаться с выяснения актуальных практических задач совершенствования процесса обучения в высшей школе, установления связанных с этими задачами теоретических проблем, выяснения методологических оснований работы. Автор указывает на следующие перспективы развития теории обучения в высшей школе: «не «перевод» на вузовский язык ранее разработанных педагогических руководств, не «инъекция» спасительных идей из других научных областей, и даже не простая ориентация на полезный опыт работы, а широкое развитие исследований на современной научной основе в процессе разрешения актуальных проблем вузовской дидактики – вот магистральный путь разработки теории обучения в высшей школе как новой научной дисциплины» [10;8-9].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Клинберг Л. Проблемы теории обучения: М.: Педагогика, 1984. – 256 с
2. Куписевич Ч. Основы общей дидактики/ Пер. с польск. О.В. Долженко – М.: Высш.шк., 1986.– 368 с.
3. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высш. школа, 2004 – 512 с.
4. Бордовская Н.В. Педагогическая системология: учебное пособие/Н.В. Бордовская. – М.: Дрофа, 2009. – 464 с.
5. Логвинов И.И. Дидактика: история и современные проблемы. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. 205 с.
6. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования

обучения (Методологический анализ). М., «Педагогика», 1977. – 264 с.

7. Черниченко В.И. Дидактика высшей школы: История и современные проблемы. – М.: «Вузовская книга», 2002. – 136 с.

8. Ушаков Е.В. Введение в философию и методологию науки. – М.: КНОРУС, 2011 – 584 с.

9. Попков В. А., Коржуев А. В. Дидактика высшей школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001.–136 с.

10. Загвязинский В.И. Дидактика высшей школы: текст лекций / В.И. Загвязинский; Гос. комитет СССР по народному образованию. – Челябинск: ЧПИ, 1990. – 96 с.

THE PROBLEM OF IDENTIFYING THE SPECIFIC CHARACTER OF HIGHER SCHOOL DIDACTICS

© 2012

N.S. Makarova, candidate of pedagogical sciences, associate professor, chair of pedagogy
Omsk State Pedagogical University, Omsk (Russia)

Keywords: Higher School didactics, scientific discipline, structure of didactics

Annotation The tendency of modern science is specialization and differentiation of scientific knowledge. Also some specific-area researches appear in contemporary didactics. Higher School didactics is regarded as an independent system of scientific and pedagogical knowledge that comprises structural elements providing its existence and functioning.