

УДК 37.02

DOI: 10.25629/НС.2023.10.03

МЕТОДИКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ВОПРОСА

Боденова О.В.

Петрозаводский государственный университет

АННОТАЦИЯ

В статье представлен научно-теоретический обзор исследований в области методической науки. Целью исследования является обобщение научных знаний о методике как общей и частной дидактике с целью уточнения содержания понятий, функций методики и ее структурной организации. Ведущими методами получения данных явились анализ, сравнение и обобщение данных опубликованных источников, материалами – монографии, рукописи диссертаций, научные статьи из периодической печати. В статье представлены краткая историческая справка о развитии методики, факторы и критерии развития методического знания, варианты взаимодействия дидактики и частных методик, методики и педагогической практики в процессе их развития. Установлено, что методика понимается как теоретизированное научное знание и духовно-практическое, не имеющее отношения к науке, как теоретическая или практическая деятельность или нормативное руководство. Определены подходы к определению методики как научной отрасли педагогики, научной дисциплине и научно обоснованной теоретической и практической деятельности. Показано, что в зависимости от понимания содержания понятия методика выполняет определенные функции и имеет определенную структуру. Полученные результаты обобщают имеющиеся в науке данные о методике, могут быть использованы как в прикладных, так и в историко-педагогических исследованиях.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

дидактика, методика, частная методика, метаметодика, научная дисциплина.

ВВЕДЕНИЕ

В современной теории и практике образования не вызывает сомнения тот факт, что на результаты педагогического процесса существенное влияние оказывает применяемая педагогом система форм, методов, приемов и средств. То есть, успехи в достижении образовательных целей во многом определяются методикой. В.М. Розин отмечает, что без методического сопровождения невозможно осуществление ни одного вида человеческой деятельности, а пренебрежение методикой неизбежно приведет к снижению эффективности деятельности, ее качества. Несмотря на то, что, существует четкое понимание функций и значения методики, в том числе и в педагогической деятельности, в современной научной литературе практически отсутствуют публикации, представляющие анализ различных подходов к содержанию понятия, функциям методики, ее структурной организации.

КРАТКИЙ ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ

Различные аспекты методики как отрасли педагогической теории изучены Е.Я. Аршанским, Н.А. Вершининой, С.К. Завражной, В.А. Извозчиковым, Л.Ф. Кейраном, А.Г. Кузнецовой, Е.И. Пассовым, В.М. Розиным, И.М. Титовой, А.В. Хуторским и др. Учеными представлены подходы к определению понятия «методика», ее функциям, структуре, факторам, этапам и закономерностям развития, различные точки зрения на статус методики в науке. Ряд авторов подчеркивают, что в настоящее время в педагогике эмпирические и прикладные исследования методики преобладают над теоретическими, в то время как теоретических, в том

числе историко-педагогических исследований, посвященных методике обучения, недостаточно, что подтверждается немногочисленными научными работами по данной тематике (Н.А. Вершинина, И.М. Осоловская и др.).

Исследование направлено на обобщение научных знаний о методике как общей и частной дидактике с целью уточнения содержания понятий, функций методики и ее структурной организации. Ведущими методами получения данных явились анализ, сравнение и обобщение данных опубликованных источников, материалами – монографии, рукописи диссертаций, научные статьи из периодической печати.

РЕЗУЛЬТАТЫ

А.В. Хуторской отмечает, что методическая наука появилась тогда, когда процесс обучения стал предметом специального осмысления [27]. Первые методики обучения были разработаны в Древнем Риме (Квинтилиан) и Древней Греции (Аристотель, Демокрит, Сократ, Платон), а основоположником методической науки считается Я.А. Коменский [8]. В России первые издания методических руководств («Способ учения», «Слово о способах и путях, ведущих к просвещению», «Руководство учителям первого и второго класса народных училищ Российской Империи») появились в последней четверти XVII в. Начало развития методики как специальной отрасли педагогики относится к концу 80-х гг. XVII в. (1789), когда была осуществлена реформа народной школы [9, с. 77]. Одним из первых именно понятие «методика» в 1876 г. использовал Н.И. Новиков, рассматривая её как часть педагогики, которая изучает «пути по наставлению юношества» и учит «образу учения» [цит. по 9, с. 77]. Обобщив имеющиеся данные, В.М. Розин пришел к выводу о том, что первоначально представление о методике сложилось в 70-х гг. XIX в. в педагогике математики, а затем, в начале XX в., методика стала предметом специальных исследований и в других предметных областях педагогической практики [21]. В середине XX в. благодаря внедрению в педагогические исследования психолого-педагогического обучающего эксперимента методика стала заниматься не только решением практических задач, но и превращаться в самостоятельную отрасль педагогической науки [6, с. 325].

Ведущими причинами непрерывного изменения методики являются две группы факторов. Во-первых, это научные факторы, определяющие изменение методологии исследования и разработки новых методик, их теоретических оснований. Во-вторых, непрерывное развитие методики опосредуется запросами практики, что связано с осознанием педагогической ответственностью того, что только опыт не всегда может приводить к достижению целей образования, а наличие разных практик, иногда противоречащих друг другу, не дают возможности прийти к единому мнению в отношении содержания, форм, методов, средств преподавания. Это, в свою очередь, порождает необходимость в поиске «универсального, объективного основания», не вызывающего значительных разногласий среди педагогов и в создании руководств, содержащих не только опыт, но и его аргументацию, теоретическое обоснование [21]. В качестве критериев развития методического знания используются следующие: появление новой методологии под влиянием кардинальных изменений в обществе, ее внедрение через образовательные институты в практику обучения и воспитания; изменения в целях обучения, вызывающие преобразование содержания и методов, как компонентов методики; появление новых педагогических идей, теорий, концепций, ведущих к изменениям в устоявшихся способах обучения; состояние развития теории педагогики и конкретных предметных областей знания; наличие противоречия между практикой и уровнем развития научного методического знания [22]. Можно заключить, что методика имеет собственные циклы развития, находится в постоянном развитии: возникает в конкретно-исторических условиях, функционирует, совершенствуется и исчезает.

Одним из дискуссионных вопросов, довольно часто возникавших в процессе поступательного развития методики, является вопрос о ее статусе в науке. В XIX в. немецкий педагог А. Маттиас сравнивал методику с искусством приготовления блюд: «методика напоминает поваренную книгу, по которой каждый, независимо от того, понимает ли он что-нибудь в деле или нет, может приготовить любое кушанье, если только будет следовать преподнесенным там наставлениям» [12, с. 85]. Наряду с подобной точкой зрения уже в публикациях 70-х гг. XIX в.

– начала XX в. отстаивался научный статус методики [7, 11, 12, 28]. Так, П.Ф. Каптерев отмечал, что методика как наука имеет эмпирический путь развития, в процессе которого формировался педагогический опыт и затем он становился предметом изучения дидактики [11, с. 27]. В современной науке также встречаются противоположные взгляды на статус методики. Е.И. Пассов настаивает на том, что методика – это наука, «которая создает, охраняет и развивает генетический код образования» [19]. Противоположной точки зрения придерживается С.Г. Бархударов, указывая, что современная методика не может называться наукой, так как она «носит чисто практический характер и поэтому на научность претендовать не может» [цит. по 5, с. 15]. И.И. Логвинов относит общую методику не к теоретизированному знанию, а к духовно-практическому, «насыщенному человеческими желаниями». Вследствие этого оно не может претендовать на научность [17]. Несмотря на существование бинарных точек зрения на статус методики, в публикациях последних лет поддерживается и доказывается принадлежность методики к науке. Данное утверждение обосновывается тем, что дидактика, а также значительная часть методик имеют свой объект, предмет, понятийный аппарат, методы исследования (Л.Ф. Кейран, Н.А. Вершинина, И.М. Осмоловская и др.).

В настоящее время границы методической науки значительно расширились: методика рассматривается не только как отрасль педагогики, но и как научная дисциплина, научно обоснованная теоретическая или практическая деятельность.

Наиболее распространенным является понимание методики как науки – отрасли педагогики. В зависимости от степени общности выделяют дидактику – общую методику – науку об обучении и частные дидактики или методики – теории обучения отдельным учебным предметам в определенных типах учебных заведений [27, с. 124]. В отличие от дидактики методика понимается как «частная дидактика, которая исследует теоретические основы изучения тех или иных частных дисциплин, и связанных с ними видов деятельности» [25, с. 58]. Дидактика исследует содержание образования, закономерности, принципы, формы, методы обучения, выполняет описательную, объяснительную, прогностическую и конструктивно-техническую функции [27]. Методика, в свою очередь, занимается, во-первых, изучением закономерностей, возникающих между структурой учебного предмета, деятельностью педагога и деятельностью учащихся, во-вторых, – разработкой требований к содержанию, преподаванию и учению [13, с. 26].

Н.А. Вершинина отмечает, что понятие «отрасль науки» указывает на «дочернее» происхождение самой педагогики и ее отраслей, в то время как принадлежность к научной дисциплине ставит акцент на том («научном статусе, которого педагогика смогла достигнуть в процессе своего развития, в процессе институционализации» [5]. В таком ракурсе методика предстает как «специфический уровень организации научного знания и научной деятельности»; единица организации и изучения науки; форма развития научного знания, реализующая функции развития знания, «социализации достигнутых результатов, их преобразования в научные и культурные образцы, в соответствии с которыми составляются учебники, излагается и передается знание в системе образования» [4, с.5].

Методику в качестве научно обоснованной деятельности определяют, как «приемы (методы) достижения педагогических целей», «совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности», «система правил, изложение методов обучения чему-нибудь или выполнения какой-нибудь работы» [1, 16, 17]. В данном случае методика выполняет функции устранения конкуренции индивидуальных образцов деятельности, нормирования индивидуальных способов и приемов деятельности, распределения по группам способов и приемов профессиональной деятельности, создания условий для преодоления единообразия, однозначности методов, предлагаемых образовательными программами, а также – обогащения теории и практики обучения, методическому обновлению учебного процесса [21].

Можно заключить, что каждый подход к определению понятия имеет свои особенности, но, тем не менее, все они обладают некоторой степенью общности: указывают на научный статус методики, на связь с процессом и результатом теоретической или практической деятельности, наличие неоднородных компонентов, т.е. организационной структуры.

Структура методики как отрасли педагогики опирается на представления об уровне строения педагогики и является результатом проявления тенденций интеграции и дифференциации в развитии педагогики и методики, в частности. В этом подходе предлагается следующая структура: 1) общая методика или дидактика; 2) частные методики или частные дидактики [27]. В настоящее время существуют две точки зрения на происхождение дидактики и частных методик. Согласно первой – дидактика предшествовала появлению частной методики: «методика являлась нормативной частью дидактики применительно к преподаванию определенного учебного предмета, а затем уже в частных методиках формировалась собственная теоретическая база [9]. Вторая точка зрения находит выражение в том, что частные методики обучения (счету, письму, чтению и т.д.) появились раньше дидактики. Трудности, которые возникали в процессе обучения, привели к осознанию необходимости определить «всеобщие правила обучения, которым должен следовать педагог и которые облегчат труд учителей». Частные методики возникли в результате дифференциации общей методики под влиянием специфики преподаваемых дисциплин. Процесс дифференциации методик преподавания учебных предметов на уровне общего образования в самостоятельные отрасли науки определялся специализацией преподаваемого предмета [13].

Дидактика и частные методики находятся в непрерывном взаимодействии, результаты которого проявляются, с одной стороны, в том, что достижения теории обучения опираются на эмпирические данные методик по различным учебным предметам, с другой стороны, дидактика определяет научные основы всех частных методик, обеспечивая единство методологических подходов к педагогическому процессу.

Ряд авторов (Е.Я. Аршанский, В.А. Извозчиков, С.И. Поздеева, Е.И. Титова и др.) считают целесообразным включение в структуру методики еще одного уровня – метаметодики – «методической науки, независимой от частных методик и объединяющей их», «относительно самостоятельной отрасли педагогического знания, которая конкретизирует основания и средства разноаспектной и разноуровневой межпредметной интеграции школьного обучения, осуществляемой с целью создания целостной развивающей образовательной среды» [3, 10]. Метаметодика интегрирует дидактические и предметные методики с целью проектирования «образовательной деятельности на конкретном учебном предмете» [20, с. 68].

Методика как частная дидактика независимо от преподаваемой науки включает совокупность компонентов: методика преподавания как наука, история развития основных проблем методики, роль образования, воспитание в процессе преподавания, содержание, развитие понятий, методы преподавания, система форм преподавания, материальная база, личность педагога. Частные методики отличаются количеством и степенью разработанности указанных выше компонентов, что является показателем уровня их развития. В дидактике наблюдается полная аналогия структуры частных методик, поэтому Л.Ф. Кейран делает вывод о том, частные методики основываются на общих для всех школьных предметов теоретических положениях педагогики применительно к специфике каждого предмета [13]. Дополним, что Н.А. Вершининой установлено совпадение структуры методики обучения дошкольников, разработанной А.П. Усовой и методик обучения школьников в таких компонентах, как содержание учебного предмета и его структура, методы и приемы обучения, формы обучения, оснащение учебных кабинетов и система средств (материальная база), формирование научных понятий [6]. Эти же компоненты встречаются в содержании учебников и учебных пособий по методикам дошкольного образования (развитие речи, физическое и математическое развитие) [1, 18, 23, 26]. По мнению Н.А. Вершининой, они образуют методическую систему в составе следующих компонентов: цель – системообразующий компонент методики, содержание, методы, формы осуществления, средства и субъекты образования [6, с. 319].

Структуру методики как научной дисциплины образуют познавательный или когнитивный компонент – форма систематизации педагогического знания, которая выражается в предмете и областях изучения, общей программе исследования и гипотезах о природе исследования педагогической реальности, принципах и методах изучения методики, в форме систематизации име-

ющихся знаний, в понятиях, категориях и теориях, типах литературы, институализации педагогического знания; социальные характеристики и процессы – научные педагогические сообщества, которые продуцируют и транслируют знания, общие нормы, идеалы научного дидактического исследования, а также социально-организационные структуры (кафедры, лаборатории и т.п.), профессиональные журналы, механизмы и каналы коммуникации, формы сотрудничества; подготовка научной смены – форма передачи знания новым поколениям педагогов, исследователей, осуществляемая посредством создания образовательных организаций [4].

Методика как научно обоснованная теоретическая или практическая деятельность включает, во-первых, гносеологический компонент (обосновывающая часть) – область знания об осуществлении деятельности, являющаяся результатом методической рефлексии деятельности. Теория методики объясняет зачем и почему, в какой последовательности требуется использовать методы и приемы. Теоретический фундамент методики составляют положения психологии, логики, философии, отраслей преподаваемой науки, указывающие на то, какой именно материал подлежит усвоению, и на особенности организации процесса усвоения материала с педагогической точки зрения. Изменения в гносеологическом уровне объясняют изменения, происходящие в жизненном цикле методики, отвечают на вопрос: «Почему одна методика заменяется другой?». Во-вторых, – праксеологический компонент или руководство, содержащее правила, указания, предписания, методические знания, которые характеризуют содержание и методы (приемы, способы), средства деятельности. Это нормативный компонент, благодаря которому «деятельность осуществляется и регулируется как логически выстроенный процесс» [14, с. 96]. Методика в качестве теоретически обоснованного руководства к изменению деятельности и поведения необходима для применения теоретических знаний на практике, то есть в данном контексте методика содержит указания на рациональное использование знаний и действий для достижения педагогических целей, преобразования объекта педагогической деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современной педагогической науке и практике методика рассматривается, как отрасль педагогики, научная дисциплина, научно обоснованная деятельность теоретического или практического характера. В каждом подходе методика имеет свое определение, указывающее на существенные свойства, выполняет ряд функций, направленных на исследование, описание, прогнозирование (наука), на логическую организацию деятельности (научно обоснованная деятельность) или же на социализацию и трансляцию научных знаний (научная дисциплина). В соответствии с системным подходом методика рассматривается как целостная система, состоящая из ряда взаимосвязанных, взаимозависимых компонентов, образующих ее структуру. Различия в структуре методики определяются подходами к пониманию ее содержания. Полученные результаты обобщают имеющиеся в науке данные о методике как педагогической науке и практике, могут быть использованы в прикладных и в историко-педагогических исследованиях.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. Москва, 1997. 158 с.
2. Андреев И.Д. Теория как форма организации научного знания. Москва, 1979. 227 с.
3. Аршанский Е.Я. Доктрина метаметодики в свете развития классической дидактики // Вестник Витебского университета. 2017. № 3. С. 115-120.
4. Вершинина Н.А. Возможности дисциплинарного подхода в изучении процесса развития дидактики // Непрерывное образование. 2018. № 2(24). С. 4-8.
5. Вершинина Н.А. Вклад ученых XX века в изучение проблем изобразительной деятельности детей дошкольного возраста: гносеологическая модель развития: монография. Санкт-Петербург, 2008. 152 с.

6. Вершинина Н.А. Методология исследования структуры педагогики: дис. ... д-ра. пед. наук. Санкт-Петербург, 2009. 586 с.
7. Главные принципы преподавания // Детский сад. 1870. №9. С. 591-597.
8. Грохольская О.Г. Исторический экскурс развития дидактических систем // История и педагогика естествознания. 2014. №4. С. 16-25.
9. Завражнова С.К. Генезис методики профессионального обучения как научной дисциплины: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2002. 160 с.
10. Извозчиков В.А. Современные проблемы методики преподавания (методика как теория конкретно-предметной педагогики). Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1988. 156 с.
11. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. М. А. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
12. Катаев И. Новейшие течения в преподавании истории // Вестник воспитания. 1915. № 3. С. 82-117.
13. Кейран Л.Ф. Структура методик преподавания школьных предметов и дидактика: метод. материалы для спецкурса. Даугавпилс, 1981. 122 с.
14. Кузнецова А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: монография. Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. 152 с.
15. Новиков, А.М. Методология: основания методологии, методология научного исследования, методология практической деятельности, введение в методологию художественной деятельности, методология учебной деятельности, введение в методологию игровой деятельности: учебно-методическое пособие. Москва: СИНТЕГ, 2007. 660 с.
16. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений. Под общ. ред. Л.И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. Москва: Мир И образование, 2015. 1375 с.
17. Осмоловская И.М. Является ли дидактика наукой? // Проблемы современного образования. 2013. №5. С. 197-204.
18. Павлова Л.И. Теория и методика развития математических представлений у дошкольников: учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов. Москва: МПГУ, 2017. 62 с.
19. Пассов Е.И. Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции. Златоуст, 2015. 172 с.
20. Поздеева С.И., Чубыкина О.А. Методика как основание построения обучающей деятельности // Ped.Rev. 2020. №6 (34). С. 67-71.
21. Розин В.М. Методика: происхождение и эволюция // Вестник высшей школы. 1989. №7. С. 45-54.
22. Сергеев А.В. Становление и развитие истории методики преподавания физики в средней школе как научной дисциплины: дис. ... д-ра. пед. наук. Запорожье, 1989. 370 с.
23. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд., испр. Москва: Academia, 2006. 364 с.
24. Теория и технология экологического образования детей дошкольного возраста: монография / Е.Б. Быстрой, Н.Е. Пермякова, Б.А. Артеменко и др. Челябинск: Цицеро, 2017. 221 с.
25. Титова И.М. Метаметодическая интерпретация модели культуротворческой школы // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2002. №3. С. 176-184.
26. Физическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста: методическое пособие / составитель В.И. Росляков. Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2018. 158 с.
27. Хуторской А.В. Почему и как возникла дидактика // Народное образование. 2020. №5 (1482). С. 119-125.

**METHODOLOGY AS PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE:
THEORETICAL OVERVIEW OF THE ISSUE**

Bodenova O.V.

Petrozavodsk State University

ABSTRACT

The article presents a scientific and theoretical review of research in the field of methodological science. The purpose of the study is to generalize scientific knowledge about the methodology as a general and private didactics in order to clarify the content of concepts, functions of the methodology and its structural organization, the leading methods of obtaining data were the analysis, comparison and generalization of data from published sources, materials – monographs, manuscripts of dissertations, scientific articles from periodicals. The article presents a brief historical background on the development of the methodology, factors and criteria for the development of methodological knowledge, options for the interaction of didactics and private methods, methods and pedagogical practice in the process of their development. It is established that the methodology is understood as theoretical scientific knowledge and as spiritual and practical, unrelated to science. Approaches to the definition of methodology as a scientific branch of pedagogy, a scientific discipline and scientifically based theoretical and practical activities are defined. It is shown that, depending on the understanding of the content of the concept, the methodology performs certain functions and has a certain structure. The obtained results summarize the data available in science on the methodology, can be used both in applied and in historical and pedagogical research.

KEYWORDS

didactics, methodology, private methodology, metametodics, scientific discipline.