

В.В. ЮДИН
(Ярославль)

ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: СОВРЕМЕННОЕ ВИДЕНИЕ*

Рассматриваются причины невостребованности ключевого в методологии педагогики целостного подхода при всей его фундаментальности и наличии достаточной теоретической базы, созданной ведущими исследователями педагогики с 70-х гг. прошлого века до настоящего времени. Актуальность такого обращения вызвана необходимостью применить целостный подход к новым теоретическим разработкам и современным запросом практики к развитию личности, индивидуальности, субъектности.

Ключевые слова: *целостный подход, категории педагогики, тип педагогического процесса, об-щепедагогические технологии.*

Общенаучный аналог целостного подхода в педагогике – холистический подход. Подход фундаментален, опирается на базовые законы развития явлений, универсален. Нельзя не отметить, что холистический подход давно принят на вооружение в педагогической науке, прежде всего усилиями волгоградской школы (В.С. Ильин, В.В. Сериков, Н.К. Сергеев), создавшей теорию целостности и целостного подхода. Сила его заключается в следующем: чтобы понять процесс, явление, тенденции, чтобы правильно повлиять на систему, надо оперировать целым, неразрывным единством. Идея крайне актуальна в педагогике и сейчас, поскольку фрагментарность, односторонность подходов и решений по-прежнему является нормой и, как следствие, – источником многих проблем в образовании. Одно из современных требований к педагогическим проектам, пусть и почерпнутым из западных рекомендаций, является integrity, что означает объединение в целое, соответствие своей ключевой функции,

адекватное вписывание в ситуацию и даже ответственность за изменение ситуации.

Главными причинами такой аспектности нам представляются следующие.

- Общеизвестных критериев сформированности личности, целостного ее состояния действительно нет в теории педагогики, как нет и модели ее формирования – модели педагогического процесса.

- Аспектность теории, в свою очередь, задала соответствующую направленность методической сферы и надолго сняла задачу фиксации критериев и показателей целостного развития ученика. Весь методический инструментарий имеет локальные цели (мы выращиваем патриотизм, формируем познавательный интерес, ответственность, трудолюбие, аккуратность, толерантность, патриотизм, демократическую культуру и т. д.).

- Управление в образовании традиционно использует количественные показатели оценки (число мероприятий, число участников и победителей, баллы ЕГЭ и т. д.) и идеологически отрицает размытые критерии. Так в 1990-х гг. популярный менеджмент настаивал на том, что «не надо выставлять практическим работникам образования показатели, которые мы не можем проверить». За патриотизм отчитывались количеством патриотических мероприятий, за творчество – количеством наград на конкурсах, образованность по умолчанию мерим через ЕГЭ, субъектность решили упустить.

- Научным работникам, исследователям всегда легче найти средства прироста отдельного качества, стороны, чем гарантировать успешность всего процесса образования в целом. Модель, состоящая из пары десятков параметров без характеристики целостности, хороша, может быть, только для формальной защиты диссертации, но, строго говоря, не отвечает высоким научным требованиям. К сожалению, это касается не только кандидатских, но и докторских исследований. Нам удобнее и легче изучать части, аспекты, особенности, но мир не существует отдельными частями, и, может быть, поэтому наши рекомендации часто не работают. Кстати, в медицине – то же самое! Знакомая многим фраза врача-

* Статья публикуется в рамках Международного форума РАО «Непрерывное педагогическое образование: проблемы и перспективы».

специалиста «Моего здесь нет» не продвигает в лечении недуга. Поэтому гипертония и онкология плохо лечатся, а хроники остаются хрониками.

Теоретические споры могут и всегда будут идти в науке, но уже давно общественная практика не удовлетворена предъявлением ЗУН в качестве главного образовательного результата, запрашивая развитое мышление, личностные качества, нравственное отношение к своей деятельности, человека в целом. Стандарты нового поколения также нацеливают на формирование способности справляться с разными жизненными ситуациями, т. е. на то же самое. Мы видим в этом не еще одну сферу подготовленности или дополнительные компетенции (например, ИКТ), а *другой уровень* целостного опыта человека, целостной личности.

Однако подход живуч, традиционен и даже избирателен в науке. По этой причине плохо принимаются теоретические положения педагогики, которые лежат в русле целостного подхода.

1. Первая закономерность педагогики (закон (!) в интерпретации В.И. Загвязинского [4]) о неразрывности и единстве трех сторон процесса (обучение, воспитание, развитие) и результата образования. Практически игнорируя его, целые кафедры педагогических институтов занимаются отдельно вос-

питанием, отдельно обучением, отдельно развитием ученика, не говоря уже о массе специальных аспектных курсов для студентов.

2. Компетенции – категория, фиксирующая объединенность компонентов образовательного результата, это попытка зафиксировать образовательный результат в единстве обученности, развитости и воспитанности, представляющем собой целостный опыт человека. Отметим, что термин *опыт* вообще не является категорией в педагогике.

Позволим себе высказать мысль, что сейчас в педагогике (и в образовании) такой период, когда интегральная картина стала крайне необходима. Если ранее мы могли формировать знания, не заботясь о целостности опыта, и это работало, обеспечивая требуемую подготовленность и последующую занятость выпускников, то современный труд все в большей степени «востребует работника целиком», опирается на сформировавшуюся ответственную личность.

Педагогическая наука отреагировала на такие запросы изменением своих подходов. Если в 1960-х гг. в педагогике нередко были диссертации типа «Средства обеспечения прочных знаний на уроках физики в средней школе», то в 1970-х гг. пришло исследование проблемного обучения, развивающее обучение, а в 1990-х гг. – и лично ориентированное образо-

Таблица 1

Теоретические основания целостного понимания педагогического процесса

Основание	Авторы	Что используется
Законы педагогики	В.И. Загвязинский, В.В. Краевский	1. Целостность образовательного результата и процесса 2. Деятельность обучающегося как основной фактор результата 3. Ориентация на социальный заказ
Результат – освоенные способы деятельности, социальный опыт	И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин	Структура опыта, компетенция как четырехкомпонентная структура (В.В. Юдин)
Теория учебной деятельности	В.В. Давыдов, Т.И. Шамова	Структура, уровни, ключевые характеристики деятельности ученика (для инструментария)
Уровневый характер результата, деятельности, методов	В.П. Беспалько, Т.И. Шамова, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин	Уровневая метамодель педагогического процесса (В.В. Юдин)
Типы педагогического процесса и их технологическое описание	М.Н. Скаткин, В.В. Юдин	Реперные точки оценки педагогического процесса (инструментарий), позиционирование ФГОС
Функции образования как социальной системы	М.Н. Скаткин, А.В. Громыко	ФГОС – лишь фиксация социального заказа

вание. Базовые подходы повторяются: деятельностьный (20-е гг. XX в.), «учить учиться» (1960-е гг.), лично ориентированное образование (1990-е гг.), гуманизация, индивидуализация и национальная идентичность личности сегодня. Мы всегда будем повторяться и ходить по кругу, если не примем вызова и не воспользуемся теорией целостности, требующей «схватить» картину процесса в целом. Только это поможет увидеть общую тенденцию и выявить существенные проблемы педагогики сегодняшнего дня.

Достаточная теоретическая база вызрела в 1980-х гг. В табл. 1 представлены базовые теории, на основе которых можно создать целостную картину педагогического процесса, попытка представить эту картину сделана нами [19], но широкой профессиональной общественности она по-прежнему неизвестна.

Важно, на наш взгляд, то, что фиксацию сформированности личности и всех составляющих ее надо рассматривать уровнево, как и сам процесс формирования. Уровни, по толкованию С.И. Ожегова, есть ступени развития,

т. е. такие структурные единицы, между которыми существуют взаимные переходы [8]. Подчеркнем, это не этапы (процесса), не ступени (организации), а взятые с позиций единого основания характеристики явления или свойства личности. Здесь были в свое время сделаны первые шаги, заложившие основу целостного решения модели образования. Это прежде всего:

- В.П. Беспалько, предложивший уровни сформированности знаний [1] и, что примечательно, настаивающий вслед за С.А. Шапоринским [16] на неких «знаниях-умениях» как неразрывном целом;

- Т.И. Шамова, которая показала принципиальное отличие уровней активности познавательной деятельности ученика (кстати, и неотделимость ее) от отношения к осваиваемому материалу, и взаимообусловленность с соответствующими по уровню методами обучения [15];

- наконец, известная классификация методов обучения И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина [13], разносящая их по степени самостоя-

Таблица 2

Уровни сформированности образовательного результата

Уровень освоения содержания образования	Составляющие компетенции – опыта личности			
	Знания о мире, способах деятельности	Опыт деятельности (материализованной)	Опыт деятельности (интеллектуальной)	Опыт отношения к действительности (мотивы)
I. Ознакомительный	Знания-знакомства	Несформированная деятельность	Ассоциации (ассоциативное мышление)	Бытовые потребности
II. Формальный	Знания-копии	Действия по образцу	Формальное мышление	Получение одобрения, послушность
III. Сущностный	Сущностные знания (знания-умения)	Умения	Самостоятельное мышление	Личная убежденность в целесообразности деятельности
IV. Творческий	Знания-трансформации (творческие)	Деятельность по собственной программе	Творческое мышление	Возможность саморазвития
V. Субъектный	Личностные смыслы содержания	Деятельность по собственной программе	Рефлексия	Нацеленность на самореализацию

тельности ученика (уровню активности, по Т.И. Шамовой).

Известна сложность объединения в единое целое четырех компонентов содержания образования («Знания о мире и способах деятельности», «Опыт осуществления деятельности», «Опыт творческого мышления» и «Опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности»), которое было представлено И.Я. Лернером [6]. Нами предложена более простая уровневая конструкция объединения компонентов опыта, где третий, по нашей версии, компонент надо заменить на более общую составляющую освоенного опыта – мыслительную деятельность, для которой творческая является только уровнем проявления [18; 21]. Общее поле возможных образовательных результатов (в двух координатах: компоненты и уровни сформированности) представлено в табл. 2. Творческий уровень освоения содержания можно характеризовать, используя дефиниции классиков: «знания-трансформации» (по В.П. Беспалько), «творческий уровень активности» (по Т.И. Шамовой), «проблемные методы» (по Лернеру-Скаткину).

Остановимся на соответствующих категориях педагогики, отражающих целостную картину процесса. Центральной для целостного видения педагогического процесса является категория «тип педагогического процесса». М.Н. Скаткин ввел его в начале 1970-х гг. в связи с появлением проблемного обучения [12], доказывая, что этот метод не является эффективным методом формирования «прочных знаний», а нацелен совсем на другое, что это новый подход в педагогике, характеризующий другой уклад образования. Там все другое: цели, методы, взаимодей-

ствие преподавателя с учеником, формы организации и общее оформление, антураж. Для качественного различия нарождающегося опыта от традиционного М.Н. Скаткин и ввел термин *тип*, в данном случае продуктивный, в отличие от традиционного репродуктивного. Ученого не услышали в 1970-е гг., да и сейчас в широкой практике «урок – основная форма учебного процесса», а компетенции – какие-то хорошие умения.

Мы полагаем возможным оформление семи типов педагогического процесса [20], четыре из которых явно представлены в современной школе, и ни у кого не вызывает трудностей качественное разделение репродуктивного, продуктивного и субъектно-ориентированного типов процесса. Общая характеристика типов педагогического процесса приведена в табл. 5.

Дополняя уже представленную категорию «компетенция» и синонимичный ей термин *опыт*, приведем табл. 3, из которой видно, что:

а) опыт – совокупность компетенций, которая освоена в типичном для человека способе (уровне) деятельности;

б) понятия «знания», «умения», «мышление», «творчество» – это формы проявления отдельной стороны образовательного результата, различающиеся степенью обобщенности и глубины (уровня) сформированности;

в) «субъект» – характеристика личности, которая обладает субъектным уровнем опыта или субъектной позицией по отношению к деятельности.

Перейти от такого целостного и уровневого понимания вариантов образовательного результата к соответствующей конструк-

Таблица 3

Формы проявления образовательного результата

Степень обобщенности (показатель)	Уровни сформированности (типы ПП)				
	Догматический	ФР	СР	Пр	Субъектный
Компетенции (ключевой элемент компетенции)	Догмы	Знания	Умения	Творческое мышление	Отношение к делу
Опыт (способ деятельности)	Действия по принуждению	Формальный	Сущностно-репродуктивный	Продуктивный	Субъектный
Образованность: деятельностный аспект личности (позиция)	Оператор	Формальный исполнитель	Грамотный исполнитель	Творец	Субъект

Примечание. Сокращения в таблице: ПП – педагогический процесс; ФР – формально репродуктивный тип ПП; СР – сущностно-репродуктивный; Пр – продуктивный.

ции формирующего педагогического процесса – его модели позволяют фундаментальные законы (закономерности) педагогики, сформулированные В.И. Загвязинским [4]:

1) упомянутый уже закон педагогики о неразрывности и единстве трех сторон процесса и результата образования, требующий не разбивать по природе своей целостный образовательный результат на отдельные компоненты (знания, навыки, мышление, отношения) и не формировать их в отдельности (!);

2) закон об обусловленности результата образования целостной деятельностью обучающегося.

Мы даем здесь собственную трактовку и только двух закономерностей, представленных В.И. Загвязинским, показав их как неоспоримый довод в пользу целостного подхода в нашей монографии [20].

Третьей категорией в группе необходимых и достаточных для того, чтобы целостно описать педагогический процесс, является категория «технология». Здесь мы используем «законосообразное» понимание технологии, представленное В.В. Сериковым [11] и В.А. Сластёниным [14], и строим образовательные технологии на теоретических основаниях, объясняющих получение нужного результата (необходимые и достаточные с теоретических позиций шаги), в отличие от рекомендуемых последовательностей действий, оправдавших себя статистически. В этой связи под технологией понимается последовательность шагов (этапов деятельности) субъектов педагогического процесса, выполнение которых гарантированно формирует требуемый образовательный результат. Отметим, что мы далеки от наивных попыток построить образовательную систему, оторванную от волеизъявления ее участников, от их субъектного самоопределения.

Технология нужна нам, поскольку позволяет связать (и связать технологично) обязательные составляющие педагогического процесса, построив, таким образом, технологическую модель процесса, представленную на рис. ниже.

Такая строгая и законосообразная трактовка технологии применима только к целостному процессу и целостному результату [19] (не может быть законосообразной «технология воспитания вежливости», «технология саморазвития», «технология развития творческого мышления», все это – проекции общей технологии целостного педагогического процесса одного из типов (догматического, формально-репродуктивного, сущностно-репродуктивного, продуктивного, субъектно-ориентированного). Поэтому целостной категорией является «общепедагогическая технология» как технологическое описание педагогического процесса определенного типа. Элементы общепедагогической технологии привязаны к компонентам приведенной модели педагогического процесса, отражают процесс, используя минимум средств для фиксации сущностных отличий одного типа образования от другого. Рассмотрим эти элементы [20]:

1) цель:

– результат как осваиваемый опыт определенного уровня с определенными особенностями элементов содержания образования на данном уровне;

2) деятельность ученика с обязательными этапами познавательной деятельности учащегося, которые могут быть отражены двумя ключевыми характеристиками:

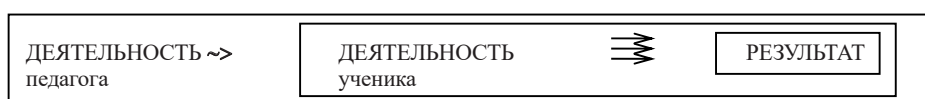
- напряженностью интеллектуальных сил;
- отношением к процессу деятельности;

3) деятельность педагога, реализующаяся:

– через определенные (наиболее предпочтительные для данного типа педагогического процесса) методы педагогического воздействия (понятно, что методы, нацеленные на формирование отдельного компонента целостного опыта (аспектные методы и приемы), являются срезом некоего общего метода, запускающего полноценную деятельность (самодеятельность) ученика);

– определенную интерпретацию содержания учебного материала, соответствующую логике познавательной деятельности ученика в определенном типе педагогического процесса (уровне технологии);

Модель педагогического процесса



– контролирующие процедуры (мониторинг выполнения этапов познавательной деятельности учащегося и достигнутых образовательных результатов).

В сетке типов педагогического процесса разного уровня и соответствующих им результатов – компетентностей – «схватывается» вся образовательная практика. Для полной картины требуется еще две категории: «личность» и «субъект». Не вдаваясь в трактовку понятия «личность» (лицо, личина, совокупность внешних качеств, определяющих отношения человека с социумом), отметим, что в ключе нашего рассмотрения термин *личность* означает предельную степень обобщения образовательного результата как внешнее развернутое социальным контактам проявление образованности человека. Все типы педагогического процесса формируют личность, но разного уровня. Шкалой отличия личностей является уровень деятельности, которой они овладели: от исполнительской по образцу (формально-репродуктивной) личности исполнителя до полноценной (освоившей «полноценную учебную деятельность», по В.В. Давыдову [3]), в которой цель ставится самим учащимся, что и делает его субъектом (см. табл. 2). Личность субъектно-ориентированного уровня имеет собственные цели и выстраивает свои отношения свободно и ответственно, определяя свою позицию среди позиций других личностей.

Субъектная направленность образования сейчас крайне актуальна. Отсутствие ее порождает если не все, то большинство проблем качества образования как в школьном образовании, так и во «взрослой» жизни. Невключенность ученика в процесс обучения превращает деятельность в труд из-под палки, рождает двойные стандарты и негативные последствия (лень, лживость, конформизм), отчужденная личность [3] не обладает опытом реализации собственной деятельности, а лишь выполняет поручения других. Часто, избрав роль исполнителя, мечтая о дипломе, молодой человек изображает, что мы его учим, а он учится. Впоследствии личность редуцируется и приывает потихоньку «пришивать пуговицы», не развивая свой личностный потенциал. Это объясняет необходимость включения категории «субъект» в перечень обязательных. Подтверждением этого являются уже давние традиции личностно ориентированного подхода в образовании (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская [2], В.В. Сериков [11], И.С. Якиманская [22]), рассматривающего личность как субъект деятельности, как ценностное ядро си-

стемы образования и внутренний источник активности индивида.

Таким образом, тип педагогического процесса с присущими ему формами организации определяет главный, внешний для системы образования результат – социальный: личность, способная (или неспособная) к определенному уровню деятельности, в частности профессиональной. Уровень деятельности в отличие от предметной ее привязки характеризуется образованностью, которая может быть рассмотрена как еще одна целостная категория педагогики.

Целостные категории позволяют увидеть реперные показатели в организации педагогического процесса и качественных характеристиках выпускников, выполнение которых позволяет школе выполнить современный социальный заказ. Сама система базовых категорий педагогики должна быть иерархична, иметь уровневый характер, быть построена по принципу «необходимые и достаточные» для минимизации их количества и обязательно отражать целостный образовательный процесс.

Целостный подход к образованию не будет завершен, если в дополнение к модели мы не рассмотрим единицу процесса и общее поле возможных их проявлений. Последнее разбивает процессы по уровню деятельности учащегося и представляет собой ту же типизацию процессов (табл. 4). Каждый тип соотносен с единицей процесса или, как писал М.Н. Скаткин, его «клеточкой». Получившееся логичное соотношение типов и единиц – еще одно доказательство объективности принятого подхода.

ФГОС – не набор современных акцентов в педагогике, а требование качественно иного уровня педагогического процесса. В определяющих документах ФГОС говорится о том, что школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить серьезные цели и достигать их, уметь реагировать на разные жизненные ситуации [7]. С позиций типов педагогического процесса такой образ выпускника прочитывается как образовательный результат субъектно-ориентированного типа. Общие и главные акценты современного образования становятся ясными при разделении образов целостной педагогической практики по типам педагогического процесса (М.Н. Скаткин) как самой укрупненной характеристике педагогических процессов.

Ценность отнесения педагогической практики к тому или иному типу состоит в возможности применить соответствующую общепедагогическую технологию (техноло-

гическое описание педагогического процесса определенного типа) и выстраивать по ней процесс, гарантирующий формирование требуемого уровня компетентностей.

Введение ФГОС вызвало бум разнообразных практик совершенствования педагогического процесса: метапредметы, образовательные события, компетентностный и проектные подходы, кейс-стади, дебаты, индивидуальные маршруты и программы, работа с одаренными и пр. Необходимость уточнения ядра новообразований, системообразующего фактора организации педагогического процесса очевидна.

Анализ модных направлений педагогической практики, востребованных социальным заказом к образованию, показывает, что их эффект объясняется реализацией субъектно-ориентированного типа процесса и соответствующей общепедагогической технологией. Так, формирующее оценивание, по сути, требует, чтобы в ходе его мы проигрывали все этапы деятельности. Событийный подход работает, когда событием становится то, что

явилось результатом полноценной деятельности ученика. Эффект портфолио наблюдается, когда оно подспорье ученику в его самоорганизованной деятельности.

Выдерживая при осуществлении педагогического процесса ключевые параметры соответствующей общепедагогической технологии, мы с высокой степенью вероятности сможем сформировать личность с опытом субъектного уровня, отвечающую требованиям ФГОС. Среди этих реперных точек (ключевых параметров), прежде всего, реализация полноценной деятельности (по В.В. Давыдову) школьника при наличии выбора учащихся, мотивации их, основанной на личном опыте и смысле, самостоятельной постановке целей при поддерживающей деятельности педагога. В этом главное условие целостного осуществления педагогического процесса субъектно-ориентированного типа. Действительно, отдельные акценты – актуальные направления совершенствования образования, перечисленные выше, являются при всей их значимости односторонними подходами. Ка-

Таблица 4

Единицы педагогических процессов разных типов

Тип педагогического процесса	Единица – «клеточка» [13]
Формальная репродукция	Цикл запоминания
Сущностная репродукция	Решение задачи
Продуктивный	Решение проблемы
Субъектно-ориентированный	«Полноценная учебная деятельность» (В.В. Давыдов)

Таблица 5

Опорные элементы типов педагогических процессов

Тип ПП	Обобщенная характеристика выпускника	Ключевой элемент опыта	Напряженность интеллектуальных сил ученика	Отношение ученика к учению	Ключевые методы обучения
Догматический (Д)	«Дикий»	Знания-знакомства	Заучивание	Нейтральное	Сообщающие
Формально-репродуктивный (ФР)	Формальный исполнитель	Формальные знания	Понимание, воспроизводящая активность	Послушное	Объяснительно-иллюстративные
Сущностно-репродуктивный (СР)	Грамотный исполнитель (специалист)	Умения	Обдумывание, интерпретирующая активность	Критичное, заинтересованное	Репродуктивные, решение задач
Продуктивный (П)	Творец (профессионал)	Творческое мышление	Самостоятельный поиск, творческая активность	Реализация познавательной потребности	Проблемное обучение
Субъектно-ориентированный (С-О)	Субъект собственной деятельности	Потребность в самореализации	Самостоятельная формулировка целей, задач и их решение	Учение становится образованием и жизнедеятельностью	Проекты, имеющие личностный смысл

чественно новый уровень образования задается типом процесса и общепедагогической технологией, структурирующей все его проявления.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Программированное обучение. Дидактические основы. М.: Высш. шк., 1970.
2. Бондаревская Е.В. Личностно ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. Ростов н/Д.: Изд-во Рост. гос. пед. ун-та, 1997.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
4. Загвязинский В.И. О системе принципов обучения в советской дидактике // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике: межвуз. сб. науч. тр. Челябинск: ЧГПИ, 1985. С. 24–35.
5. Ильин В.С. Целостный процесс формирования всесторонне развитой гармоничной личности, его строение // Целостный подход к учебно-воспитательной деятельности: сб. науч. тр. Волгоград, 1984. С. 3–27.
6. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.
7. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: указ Президента Рос. Федерации Д.А. Медведева № Пр-271 от 04 февр. 2010 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902210953> (дата обращения: 27.11.2018).
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Рус. яз., 1985.
9. Педагогические технологии: результаты исследования Ярославской научной школы: моногр. / под ред. Л.В. Байбородовой, В.В. Юдина. Ярославль: ИД «Канцлер», 2015.
10. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: моногр. М.: Логос, 2013.
11. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С. 16–21.
12. Скаткин М.Н. О путях повышения эффективности обучения в связи с переходом на новые программы. М.: Знание, 1971.
13. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М.: Педагогика, 1984.
14. Сластенин В.А. Доминанта деятельности // Нар. образование. 1998. № 9. С. 41–42.
15. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982.
16. Шапоринский С.А. Вопросы теории производственного обучения: Профпедагогика. М.: Высш. шк., 1981.
17. Юдин В.В. Генезис технологического подхода в педагогике // Педагогические технологии в условиях модернизации образования: материалы Первой Всерос. заоч. науч.-практ. интернет-конф. (август – ноябрь 2013 г.) / под ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой, В.В. Юдина. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2013. С. 6–14.
18. Юдин В.В. Образовательный результат: от компетенций до личности // Образование и наука. Изв. Урал. отделения Рос. академии образования. 2008. № 4 (52). С. 13–24.
19. Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009.
20. Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса: моногр. М.: Универ. кн., 2008.
21. Юдин В.В. Элементы содержания образования как единое целое // Теоретико-методологические проблемы учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе: тез. докл. Всесоюз. науч. конф. Волгоград: ВГПИ, 1986.
22. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996.

* * *

1. Bepal'ko V.P. Programmirovannoe obuchenie. Didakticheskie osnovy. M.: Vyssh. shk., 1970.
2. Bondarevskaja E.V. Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: opyt razrabotki paradigmy. Rostov n/D.: Izd-vo Rost. gos. ped. un-ta, 1997.
3. Davydov V.V. Teorija razvivajushhego obuchenija. M.: INTOR, 1996.
4. Zagvjazinskij V.I. O sisteme principov obuchenija v sovetskoj didaktike // Principy obuchenija v sovremennoj pedagogicheskoj teorii i praktike: mezhvuz. sb. nauch. tr. Cheljabinsk: ChGPI, 1985. S. 24–35.
5. Il'in V.S. Celostnyj process formirovanija vsestoronne razvitoj garmonichnoj lichnosti, ego stroenie // Celostnyj podhod k uchebno-vospitatel'noj dejatel'nosti: sb. nauch. tr. Volgograd, 1984. S. 3–27.
6. Lerner I.Ja. Didakticheskie osnovy metodov obuchenija. M.: Pedagogika, 1981.
7. Nacional'naja obrazovatel'naja iniciativa «Nasha novaja shkola»: ukaz Prezidenta Ros. Federacii D.A. Medvedeva № Pr-271 ot 04 fevr. 2010 g. [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902210953> (data obrashhenija: 27.11.2018).
8. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo jazyka. M.: Rus. jaz., 1985.
9. Pedagogicheskie tehnologii: rezul'taty issledovanija Jaroslavskoj nauchnoj shkoly: monogr. / pod red. L.V. Bajborodovoj, V.V. Judina. Jaroslavl': ID «Kancler», 2015.
10. Sergeev N.K., Serikov V.V. Pedagogicheskaja dejatel'nost' i pedagogicheskoe obrazovanie v innovacionnom obshhestve: monogr. M.: Logos, 2013.
11. Serikov V.V. Lichnostno orientirovannoe obrazovanie // Pedagogika. 1994. № 5. S. 16–21.

12. Skatkin M.N. O putjah povyshenija jeffektivnosti obuchenija v svyazi s perehodom na novye programmy. M.: Znanie, 1971.

13. Skatkin M.N. Problemy sovremennoj didaktiki. 2-e izd. M.: Pedagogika, 1984.

14. Slastenin V.A. Dominanta dejatel'nosti // Nar. obrazovanie. 1998. № 9. S. 41–42.

15. Shamova T.I. Aktivizacija uchenija shkol'nikov. M.: Pedagogika, 1982.

16. Shaporinskij S.A. Voprosy teorii proizvodstvennogo obuchenija: Profpedagogika. M.: Vyssh. shk., 1981.

17. Judin V.V. Genezis tehnologicheskogo podhoda v pedagogike // Pedagogicheskie tehnologii v uslovijah modernizacii obrazovanija: materialy Pervoj Vseros. zaoch. nauch.-prakt. internet-konf. (avgust – nojabr' 2013 g.) / pod red. A.P. Chernjavskoj, L.V. Bajborodovoj, V.V. Judina. Jaroslavl': Izd-vo JaGPU im. K.D. Ushinskogo, 2013. S. 6–14.

18. Judin V.V. Obrazovatel'nyj rezul'tat: ot kompetencij do lichnosti // Obrazovanie i nauka. Izv. Ural. otdelenija Ros. akademii obrazovanija. 2008. № 4 (52). S. 13–24.

19. Judin V.V. Tehnologicheskoe proektirovanie pedagogicheskogo processa: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2009.

20. Judin V.V. Tehnologicheskoe proektirovanie pedagogicheskogo processa: monogr. M.: Univer. kn., 2008.

21. Judin V.V. Jelementy soderzhaniya obrazovanija kak edinoe celoe // Teoretiko-metodologicheskie problemy uchebno-vospitatel'nogo processa v shkole i pedvuzе: tez. dokl. Vsesojuz. nauch. konf. Volgograd: VGPI, 1986.

22. Jakimanskaja I.S. Lichnostno-orientirovanoe obuchenie v sovremennoj shkole. M.: Sentjabr', 1996.

Holistic approach to education: modern vision

The article gives reasons for the lack of demand for a holistic approach, the key approach to the methodology of pedagogy, with all its fundamentality and the availability of a sufficient theoretical base created by leading researchers in pedagogy since 1970s to the present. The author claims such approach to be relevant due to the necessity of its application to new theoretical developments and the demand of modern practice for the development of personality, individuality and subjectivity.

Keywords: *holistic approach, pedagogy categories, type of pedagogical process, general pedagogical technologies.*

(Статья поступила в редакцию 23.10.2018)

Е.Ю. РОГАЧЕВА
(Владимир)

ВКЛАД ДЖОНА ДЬЮИ В ОСМЫСЛЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ НОВОГО УЧИТЕЛЯ И ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ*

Рассматривается педагогическое наследие получившего при жизни титул «учитель учителей» американского ученого Джона Дьюи (1859–1952), которое сохраняет актуальность и в современном философско-педагогическом дискурсе. Доказывается, что идеи Дьюи оказали огромное влияние на образование во многих уголках земного шара. На основе материалов Чикагского архива анализируются содержание курса «История педагогики», записи по организации проблемной лекции, концепция подготовки учителя-исследователя.

Ключевые слова: *педагогическое наследие Джона Дьюи, «учитель учителей», инновационный подход к подготовке учителя, учитель-исследователь, отношение теории к практике, лабораторный подход к практике.*

В 2019 г. прогрессивная педагогическая общественность будет отмечать 160 лет со дня рождения Джона Дьюи (1859–1952). Педагогическое наследие Джона Дьюи и сегодня привлекает внимание теоретиков и практиков школы XXI в., а также педагогического образования, т. к. сохраняет свою релевантность. Так, на состоявшемся совсем недавно в Казани в мае 2018 г. Международном форуме по педагогическому образованию обсуждались такие важные проблемы, как мотивация, стойкость, новаторство и профессионализм учителя (Мария Асунсио Флореш); этический кодекс практической деятельности учителя, его подготовка к этическим и моральным обязанностям (Марджери Макмахон, университет Глазго, Шотландия); соотношение образовательного императива и технологического блока в сфере школьного образования (Колин Лачем, профессор и исследователь из Перта, Австралия); старые и новые основы педагогического образования (Ширли Ван Нуланд, Онтарио,

* Статья публикуется в рамках Международного форума РАО «Непрерывное педагогическое образование: проблемы и перспективы».