

разовательных учреждений педагогической направленности, представляющих все уровни образования.

Volgograd State Social and Pedagogical University in contemporary social and cultural conditions (to 80 years anniversary of the University)

There are revealed the ideas of the essence and specificity of pedagogic work assumed as basis of the conception and development program of Volgograd State Social and Pedagogical University for the period of 2011 – 2015. From the position of continuous pedagogic education there are given the essential characteristics of the university complex of the VSSPU, regulations of its further establishment as the basis centre of teacher training. The article is devoted to the 80th anniversary of the University.

Key words: *integrity of pedagogic education, personality oriented approach, competence approach, principle of continuous education, university complex of continuous education, subject position of a teacher, basic centre of teacher training.*

В.В. СЕРИКОВ
(Волгоград)

ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ДВА ДЕСЯТИЛЕТИЯ ИСКАНИЙ

Рассматриваются проблематика, методологические и концептуальные основы теории и практики личностно-развивающего образования в поле идей и традиций Волгоградской научно-педагогической школы. Раскрыты научные основы проектирования ситуации развития личности в образовательном процессе, дана трактовка основных результатов исследований и перспектив разработки данной теории.

Ключевые слова: *содержание и технологии личностно-развивающего образования, ситуация развития личности, личностный опыт, психологические механизмы и педагогические условия развития личности.*

Несмотря на широкое распространение понятия личностно-развивающего (личностно-ориентированного) образования, его точ-

ное содержание еще не получило однозначного определения. По сути, под это понятие попадают различные педагогические процессы и системы, в которых происходит формирование качеств личности, ее ценностных ориентаций, социальных компетентностей. Словом, педагогика с давних пор «занимается личностью». Почему же тогда понадобилось введение специального понятия и даже создание целостной теории образования, обеспечивающего развитие личности? Вероятно, дело в том, что произошел своего рода прорыв в области научного знания о феномене личности. Это понятие перестало быть обыденным и обрело научное содержание, в котором отражена система свойств человека, связанных с его субъектностью, самоопределением в окружающем мире, способностью занимать определенную позицию в отношении происходящих вокруг явлений и предлагаемых ценностей.

Открытие фундаментальных закономерностей становления личности не могло не привести к появлению нового направления в теории и практике образования. Исследование педагогических условий становления личности как некой *сущностной субстанции человека* предполагает выявление педагогических средств и механизмов, обеспечивающих развитие опыта субъектности у воспитанника, личностно-развивающих возможностей педагогического процесса как его «целостного» свойства. Таким образом, личностно-развивающее образование – одна из форм реализации культурологической, гуманитарной моделей образования, в разработке которой сегодня участвуют многие научные школы (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, М.В. Кларин, В.И. Лещинский, В.И. Слободчиков, И.А. Якиманская и др.).

Вместе с тем возникает вопрос: если развитие личности выражается в обретении ею определенных социальных, нравственных качеств, то почему бы не вести речь о еще одной теории воспитания (благо, что из этих теорий сложилась уже, по словам Е.В. Бондаревской, целая «концептосфера воспитания») и почему основатели теории личностно-развивающего образования (в том числе автор данной статьи) настаивают на том, что это общая теория именно образования, а не просто воспитательного процесса в узком смысле этого слова?

С этого вопроса, собственно, и можно начать изложение современного понимания теории личностно-развивающего образования. Если это теория *образования*, то она отно-

сится ко всему образованию, любой его сфере. И первое утверждение этой теории состоит именно в том, что любое образование, к чему бы оно не готовило человека, должно обеспечить развитие его личности, иначе оно не гуманно, не человекообразно!

Второе положение теории – это ответ на следующий вопрос: что мы имеем в виду, провозглашая эту цель, о развитии чего идет речь, когда мы говорим о личностно-развивающем образовании? Ответ не прост, особенно если учесть, что в психологии и социологии за последние полвека разработаны десятки (!) концепций личности и ее развития! Речь идет не о том, чтобы заложить в определение цели личностно-развивающего образования наиболее «правильное», «последнее» истолкование личности, а в том, чтобы подойти к определению этой цели «педагогично», т.е. отразить в ее понимании функцию, роль, назначение личности в жизнедеятельности человека и воспроизводимые педагогом условия ее формирования.

В чем же состоит это назначение личности? В первую очередь в *самообосновании* человека. Личность – это позиция, направленность человека на определенный смысл жизни, осознание своего назначения в мире. Личность – это человек как субъект, детерминант своей жизненной активности. Ответственность личности за окружающее ее бытие не имеет профессиональных или административных границ. Человек *отвечает за все*, если он действительно достиг личностного уровня развития. Нам могут возразить и сказать, что большинство людей не поднялись до такого понимания смысла своей жизни. Вероятно, это как раз люди, оказавшиеся вне личностно-развивающего образования, в результате чего их личностная сфера находится на примитивном уровне и не выполняет той миссии, для которой она возникла в культурно-историческом процессе.

Следующее положение рассматриваемой теории состоит в том, что процесс формирования личности должен соответствовать действительным закономерностям ее развития, а не отражать атавизмы традиционного мышления, когда личность рассматривалась не как самоцель, а как средство достижения образовательных, профессионально-трудовых, государственно-тоталитарных целей. И для этого нужно было ее «активизировать», «поднять на должный уровень» ее сознательность и т.п.

В этом плане теория личностно-развивающего образования не ориентирована на формирование какого-то «типа личности», соответствующего требованиям той или иной идеологии, как это почти всегда имело место при разработке воспитательных систем. Данная теория исследует условия развития личностного начала в человеке, его *способности быть личностью*, причем считается, что наличие такой способности у человека уже само по себе – благо для общества. Речь здесь не идет о некой «свободе» личности, скажем, от нравственных норм. Только развитый в личностном плане человек может сознательно принять и адекватно исполнять эти нормы. Всекие другие способы «привития» этих норм, как правило, не дают ожидаемого эффекта.

Закономерности развития личности можно условно разделить на несколько групп. К первой относятся закономерности, определяющие тип, специфику данного развития. В этом плане развитие личности – это «типичное» *саморазвитие*. Если речь идет о развитии в человеке способности быть личностью, т.е. обладать позицией, системой собственных ценностей, смыслов, то понятно, что эти свойства нельзя сформировать в нем, не предоставляя возможность выбора, рефлексии, внутренней свободы, самостоятельности решений. В противном случае сформируется не личность, а некий исполнитель заложенных извне поведенческих программ.

Заметим также, что личностно-развивающее образование отличается от развивающего обучения, которому педагоги и психологи прошлого века уделяли значительное внимание (Дж. Бруннер, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.). О развитии чего идет речь в «развивающем обучении»? О целенаправленной педагогической поддержке становления некоторых надпредметных видов опыта ребенка – опыта теоретического и творческого мышления, осознанности и произвольности в учебной деятельности, познавательных психических процессов. Эти метапредметные способности деятельности можно задать извне в виде системы целей развивающего обучения. В личностно-развивающем образовании все иначе. Самое большее, что может сделать педагог, работающий с личностью, – создать ситуацию, которая поставит ребенка перед социокультурным выбором, и оказать ему поддержку в совершении этого выбора. Педагог поддерживает, сопровождает саморазвитие личности, но возможности участия в этом процессе у педа-

гога здесь более ограничены, чем при традиционном развивающем обучении. Личность нельзя развить «извне», можно только поддерживать ее саморазвитие. По мере развития личность становится все менее зависимой от ситуаций, обстоятельств (самодетерминация), сама выбирает среду, друзей, образ жизни, ценности, идеалы. Это обретение новых возможностей, новых степеней свободы и составляет основное содержание того, что мы называем *развитием личности*. Содержанием данного процесса является становление *функций личности*.

В качестве функций или основных проявлений личности с учетом современных исследований психологии мы выдвинули избирательность, рефлексивность (самооценку), смыслообразование, принятие ответственности, ориентацию на Другого как самоценность и источник собственного развития, саморегуляцию, креативность, внутреннюю свободу (в ситуации выбора, принятия решения). Эти функции и составляют суть реализации субъектности, позиционности личности, но не указывают на конкретную сферу ее направленности. Развития, способности к исполнению названных функций и есть, собственно, содержание личностного развития или, выражаясь по-другому, содержание личностно-развивающего образования.

Вторая группа закономерностей личностного развития раскрывает детерминанты этого процесса. Развитие личности, как и любого другого психического образования, детерминировано деятельностью, ее условиями, требующими проявления позиции, рефлексии, смыслообразования и других функций личности. Однако применительно к личности деятельностная детерминация имеет одну важную черту: это должна быть именно *деятельность как способ личностной самореализации, а не работа*, которая не имеет специального смысла для личности. В так называемой работе могут сформироваться знания, умения, некоторые привычки, но по отношению к личности эта псевдодеятельность, к сожалению, занимающая очень большое место в реальном образовательном процессе, может остаться нейтральной.

Детерминантом развития личности является также референтная группа, признание которой особо значимо для личности. Такую функцию может выполнять и не группа, а просто значимый Другой, наиболее полно выражающий интенции личности в данной ситу-

ации ее развития. Фактором развития личности, как правило, выступает значимое для нее *событие*, в котором она выявляет свои новые возможности, проводит ревизию собственных ценностей и образа жизни. Основой события почти всегда является *встреча с другой личностью* или *продуктом ее творчества*, способным изменить ценности и стереотипы поведения формирующегося субъекта.

Еще одна группа закономерностей раскрывает механизм личностного развития. Силы саморазвития личности активизируются, когда она поставлена в позицию *субъекта жизнедеятельности*, при этом она свободна и потому ответственна. Личность формируется в поступках – в деятельных проявлениях нравственной позиции, развивается в процессе *выражения своей позиции* через диалог с Другим, что может предполагать и принятие позиции Другого. «Строительным материалом» для развития личности, по известному выражению С.Л. Рубинштейна, являются ее *переживания*, чаще всего связанные с ее жизненно важными потребностями и поиском выхода из возникшей коллизии. Любое явление воспринимается или, напротив, игнорируется личностью в контексте ее *жизненной ситуации, прошлого опыта*. Внутренним содержанием ее переживаний являются *отношения с другими людьми*. Именно они, а не предметно-процессуальные затруднения составляют источник личностных переживаний, обусловленных фрустрацией важнейшей для человека социогенной потребности – потребности в признании со стороны Другого.

Основное назначение теории личностно-развивающего образования, как и любой другой педагогической теории, состоит в том, чтобы обеспечить *ориентировочную основу деятельности педагога* в решении определенного класса педагогических задач. Под деятельностью педагога в данном случае понимается многообразие форм педагогической деятельности – разработка содержания и форм образования, проектирование педагогического процесса, его методическое обеспечение, реальное осуществление обучения и воспитания и контроль их результатов. Основной педагогической задачей, на решение которой в соответствии с развиваемой теорией направляются все эти виды педагогической деятельности, является создание *ситуации развития личности* как совокупности условий становления личностной сферы воспитанника. Ситуация развития личности – это своего рода простран-

ство отношений, событий, поступков, в котором актуализируются процессы смыслообразования, «сдвига мотивов на цели деятельности» (А.Н. Леонтьев), изменения образа мыслей и поведения.

Ситуации развития личности – это своего рода «клеточка», наименьшая составная часть процесса личностно-развивающего образования, в котором представлены содержание личностного развития и методы, способы поддержки педагогом *присвоения* данного содержания (личностного опыта) воспитанником. Если под содержанием понимать набор видов культурного опыта, то важнейшим среди них как раз и выступает опыт *быть личностью*, или *личностный опыт*, представляющий собой по сути опыт выполнения личностью ее функций, определенных ее природой и назначением. Сюда относится опыт построения выводов из собственных переживаний, принципов поведения в ситуациях, подобных пережитым; опыт смыслообразования на основе восприятия события в контексте собственных жизненных устремлений; опыт нравственной оценки степени проявления своей ответственности и др.

Интуитивно педагоги-практики уже давно поняли значимость этого вида опыта для становления человека как личности. Взять хотя бы, к примеру, знаменитые макаренковские «упражнения нравственных сил» воспитанников, когда он целенаправленно тренировал их опыт самоорганизации, волевого усилия, самопреодоления. В этом плане теория личностно-развивающего образования не «изобретает велосипед», а, скорее, концептуализирует то, что веками разрабатывалось в мировом педагогическом опыте.

Традиционно понимаемое содержание образования имеет две формы существования – *объективно-предметную*, когда оно еще только «задано», предназначено для усвоения и имеет форму программ, стандартов, учебных текстов, и *субъективно-психологическую*, когда оно уже усвоено и является принадлежностью субъекта. Понятно, что эти две формы существования содержания образования различаются и по существу, поскольку субъект, естественно, усваивает не все, и часто не так, как было «прописано». В личностно-развивающем образовании многое обстоит иначе. Здесь содержание образования существует только в одной форме – субъективной, ментальной, и всякие попытки изложить его в виде какого-то заданного текста не име-

ют смысла. О чем будет говорить такой текст – о том, что и как личность должна переживать, постигать, любить, и инструктировать ее по поводу того, какие она должна делать выводы из пережитого? Во-первых, таких текстов хватает и без нашей теории, во-вторых, они могут пониматься и воплощаться в поведении индивида «с точностью до наоборот». К примеру, субъективный смысл может иметь процесс изучения теоремы Пифагора, но говорить о внесении каких-то субъективных интерпретаций в ее содержание бессмысленно. Это говорит о том, что данный вид опыта не входит в личностную сферу индивида, т.е. ориентировочную функцию при использовании данного опыта выполняет само значение, объективное знание, тогда как при реализации, скажем, нравственных норм простого их знания недостаточно. Эта норма будет усвоена, если индивид сам придет к пониманию ее содержания, значения, т.е. *выработает ее смысл*, сам для себя решит, почему он должен быть честным, ответственным и т.д.

В личностно-развивающем образовании мы имеем дело с особой формой существования содержания образования – ситуационно-контекстной. Это содержание рождается в ситуациях и событиях, отношениях и коллизиях, целеполагании и достижении личностью своих целей. В этом глубочайший смысл личностно-развивающего образования. Его содержание не является чем-то внешним для человека, оно никак не ассоциируется с уроком, на который надо прийти, чтобы выполнить требования составителей стандарта. Этим содержанием является собственная жизнь воспитанника, и надо лишь помочь ему увидеть ее по-новому, открыть в ней новые смыслы.

Носителями такого содержания образования являются не учебные тексты сами по себе, а события, возникающие в межсубъектных взаимодействиях участников образовательного процесса, феномены культуры, интерпретируемые педагогами и другими участниками образовательных отношений с воспитанником. Так было всегда. Назначение же теории личностно-развивающего образования в том, что она задает своего рода ориентировочную основу поддержки педагогом становления различных видов личностного опыта ребенка *как особого вида педагогической деятельности*. Способом создания нового содержания образования становится *подготовка педагога* как носителя нового вида педагогической деятельности. В ориентировочную основу его дея-

тельности, разумеется, должны войти и ориентиры для постановки целей такого образования, своеобразные компетенции, задающие структуру опыта личностной самореализации, «нормативы» реализации личностных функций. Эти нормативы, если их так можно назвать, должны ответить на следующие вопросы: в чем и как проявляется сформированность личностных функций, имеющих форму субъектности, избирательности, рефлексии, понимания значимости (смыслообразования), ориентации на Другого как самооценности, саморегуляции, креативности, внутренней свободы, индивидуальности, самоопределения относительно образа себя и образа своей жизни? В любом случае педагог должен иметь представление о том, что он должен развить в ребенке как личности.

Чем будет отличаться деятельность, ведущая к становлению «опыта быть личностью», от деятельности, обеспечивающей усвоение предметного, операционального опыта? Тем же, чем и вообще одна деятельность отличается от другой: *предметом*, с которым имеет дело его субъект, и *целью*, которую он при этом достигает. Предметом деятельности, выполняемой субъектом, осваивающим личностный опыт (опыт «быть личностью»), является он сам, сфера его смыслов, ценностей, взглядов. Эта деятельность актуализируется, когда саморазвитие для индивида становится реальным осознаваемым мотивом. Личность как рефлексивный аппарат человеческой психики не может не рефлексировать и собственное развитие. Активизировать эту рефлексию в отличие от повседневного накопления привычек и неосознаваемых установок – функция личностно-развивающего образования. Этим оно отличается от традиционного образования, где предметом рефлексии являются знание, способ действия, их сопоставление с заданными образцами, в то время как собственно личностная сфера формируется спонтанно, без специальной поддержки, хотя именно при решении личностных коллизий ребенку особенно нужна помощь педагога.

Иными словами, при традиционном организованном образовании учитель сосредоточен на том, *как думает* ребенок, упуская вопрос о том, *что* является действительным предметом его дум и переживаний в данной жизненной ситуации (*о чем он думает*)? Теория личностно-развивающего образования опирается как на классические модели развития личностной сферы воспитанника – кон-

цепции интериоризации поведенческого образца и «сдвига мотива на цели деятельности» (А.Н. Леонтьев, Л.И. Рувинский), генерализации (С.Л. Рубинштейн), так и на современные учения о смыслообразовании (Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев), со-бытийности (В.И. Слободчиков), «внеситуативной активности» личности (В.А. Петровский), механизмах понимания (А.Ф. Закирова) и диалога (С.В. Белова).

Разработка представлений о природе опыта «быть личностью» и механизмах его становления позволила поставить вопрос о педагогических средствах формирования такого опыта. Отсюда ключевым направлением исследований Института личностно-развивающего образования (при Волгоградском государственном социально-педагогическом университете) стала разработка научных представлений о сущности и способах создания ситуации, которая востребовала бы такие проявления, *поступки личности*.

Структурной единицей личностно-развивающего образования является *ситуация*, требующая проявления воспитанником своей позиции в отношении происходящего. В традиционном учебном процессе организуемая учителем деятельность одна для всех, и вывод из нее тоже будет общим для всех, отвечающим требованиям образовательного стандарта. Что касается ситуации, то она всегда *чья-то*. Она является фрагментом не урока, а жизненного пути личности, даже если и случается на уроке. И вывод, вытекающий из ситуации, лежит в контексте этого жизненного пути. Образно говоря, личность решает задачу не на положение абстрактного «тела» в абстрактном «пространстве», а на положение самой себя в реальном пространстве жизни. И если нам на самом деле удастся создать такую ситуацию-событие, то проблема «заинтересовать ученика» просто-напросто снимается. Воспитаннику не может быть не интересна его собственная жизнь.

Таким образом, процессуальный аспект личностно-развивающего образования, если его сравнивать с традиционным, знаниево-ориентированным, строится на ином психологическом механизме. Для традиционного обучения – это *предметно-деятельностный механизм*. Суть его в том, что вид опыта, подлежащий усвоению, трансформируется в *учебную задачу*, на решение которой направлена *учебная деятельность*. Образовательный стандарт, обеспечивающий единообразие до-

стижений учащихся, задает уровень и характер учебных задач и способов их решения.

По понятным причинам при переходе к личностно-развивающему образованию картина меняется. Поскольку речь идет о сфере смыслов и отношений, то мы не можем предложить учащимся заранее спроектированную (в идеале – алгоритмизированную) деятельность, при выполнении которой у них сформируется требуемый смысл (причем одинаковый для всех) или хотя бы одинаковое понимание проблемы, как это бывает при изучении математических теорем. С учетом этого в качестве психологического основания личностно-развивающего образования нами определен *ситуационно-событийный механизм*. В личности «откладываются» переживания по поводу событий. Событие – это субъективное переживание, а не мероприятие, хотя последнее может и должно становиться для детей событием. Природа события противоречива: это могут быть и утверждение жизненных сил личности, и их депривация, и открытие в себе новых возможностей, и утрата веры в прежние смыслы, и радость, и страдание. Важно в данном случае одно: событие – это всегда источник личного опыта, обновление его, встреча с другой личностью, иной культурой, которая затрагивает, деформирует прежние стереотипы мышления и поведения, развивает их.

В качестве основных приемов создания личностно-развивающей педагогической ситуации нами выделен *диалог* с воспитанником, под которым понимается такой образ взаимодействия с педагогом, когда воспитанник чувствует себя в психологической безопасности и потому готов к откровенному общению с преподавателем. Второе столь же значимое умение – это *вхождение в контекст* проблем воспитанника (учебных, жизненных, коммуникативных и др.) и принятие его как личности. Третье действие педагога, вероятно, самое сложное в данной системе. Это *побуждение воспитанника к поступку*, усилию над собой, преодолению стереотипов, привычных взглядов и форм поведения. Неготовность человека к поступку приводит, по словам шекспировского Гамлета, к тому, что «замыслы с размахом и почином теряют путь и терпят неуспех у самой цели». Поступок, по М.М. Бахтину, есть квинтэссенция всех проявлений личности, сама жизнь которой – поступок.

Четвертое действие педагога в личностно-развивающей ситуации – это *поддержка воспитанника*. Личность устроена так, что из всех

форм воздействия на нее она примет только одну – поддержку! Даже если мы хотим исправить что-то негативное в человеке, все равно вначале надо поддержать, проявить доверие, вселить уверенность. Поддержка является следствием диалогичности, взаимоустремленности участников данной ситуации. Суть педагогической поддержки состоит в актуализации внутренних ресурсов личности, сил ее саморазвития.

Так, вместо традиционного объявления о том, на какую оценку может претендовать ученик, выбирая задачу той или иной степени сложности, учитель вдруг неожиданно меняет подтекст ситуации: выбирайте любую задачу, которая соответствует вашим притязаниям. Оцениваться будет лишь правильность решения. Тем самым учитель поставил учеников перед дилеммой: что тебе важнее – легко добытая отличная оценка при выборе простой задачи или испытание, проверка себя, к тому же без гарантии успеха? Как будет вести себя в этой ситуации ученик? Наилучший, конечно, вариант, если бы его мысли развертывались, примерно, так: «Зачем я в конце концов сюда пришел? Ради оценки? А если я хочу проверить себя? Уважаю я себя или нет?! Где эта ваша нерешаемая задача?». Может быть, он так и не подумает, но ему дан шанс поразмышлять, зачем он пришел в этот мир.

Чем занят сам педагог в личностно-развивающей ситуации? Как раз тем, о чем говорит название данной ситуации. Это ситуация развития и его личности. От него также требуются и готовность к диалогу с самим собой, и принятие себя как личности (со всеми профессиональными и личностными недостатками), и способность к поступку, к мобилизации своих личностных ресурсов. Педагог не может «научить саморазвитию» ученика, не демонстрируя ему это собственной жизнью, поведением, словом и делом. Личностно-развивающее образование – это образовательный процесс в высшей мере интересный обеим сторонам, поскольку и педагог, и воспитанник включаются в увлекательный процесс личностного взаимопознания и саморазвития.

К сожалению, всякое инновационное направление в образовании всегда встречает массу имитаций и попыток выдать желаемое за реальное. Так, за личностно-развивающее образование пытаются выдать традиционную модель *воспитывающего обучения*. Суть последнего в том, что учитель при изучении темы ищет в ней моменты, связанные с соци-

ально полезными качествами человека, методической проблемой школы, очередной тематической проверкой школы. Эта очень затратная в плане времени и сил учителя работа дает, к сожалению, весьма малый воспитательный эффект.

Ошибки также возникают, когда педагог забывает, что развитие личности происходит в переживаемых ею событиях, «самопреодолении», а не через выслушивание сентенций и нравоучений. К таким издержкам надо отнести и чрезмерное увлечение псевдоигровыми приемами, которые являются играми лишь по форме, но на деле не порождают дух творчества, соревновательности, инициативы и самостоятельности детей. Явной ошибкой является и надуманное *противопоставление* личностно-развивающего подхода систематическому усвоению предметных знаний и умений. Отсутствие глубоких знаний, добываемых собственным трудом, не может привести к мировоззренческим раздумьям и, соответственно, к ценностно-смысловым выводам (тем более к становлению компетентностей).

Наконец, наиболее глубокая, на наш взгляд, ошибка – это постоянное ожидание новых стандартов, схем, методических инструкций, которые якобы должны решить все наши проблемы. На самом же деле личностный подход, как никакая другая стратегия, востребует личность, культурный потенциал педагога, его умение выйти за узкопредметные рамки и воспринять образование и развитие школьника как целостный процесс, неотрывный от всех метаморфоз современного мира.

Personality developing education: twenty years of search

There is regarded the range of issues, methodological and conceptual bases of theory and practice of personality developing education. The mentioned bases are considered in the field of ideas and traditions of the Volgograd scientific pedagogical school. There are revealed the scientific foundations of projecting a situation of personality development in the educational process, interpreted the main results of research and perspectives of elaboration of the given theory.

Key words: *content and technologies of personality developing education, situation of development of a personality, personal experience, psychological mechanisms and pedagogic conditions of personality development.*

Н.М. БОРЫТКО
(Волгоград)

ГУМАНИТАРНО-ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ*

Обосновывается необходимость гуманитаризации научно-педагогических исследований, раскрываются отличия гуманитарного подхода от традиционного механистического, выявляются способы получения целостного представления о человеке в гуманитарном исследовании.

Ключевые слова: *гуманитарное знание, система, целостность, развитие, кризис, педагогическое затруднение, педагогическая помощь, моделирование.*

Плодотворность педагогического исследования во многом задается адекватным выбором методологии научного поиска. Традиционно педагогическая действительность рассматривается в технократической парадигме обладания: общества – личностью, личности – социальными и культурными ценностями, человека – человеком и т.д. Основной лозунг здесь – известное высказывание Ф. Бэкона «Знание – сила!». Знание, понимаемое как имеющая объективное значение норма поведения, деятельности, отношений, является ведущим ориентиром педагога. Это понимание основано на представлении о том, что и общество в целом, и отдельный человек могут целиком регулироваться принципами научно-технической рациональности. Технократические концепции отразили возросшее значение науки и специалистов для современного общественного производства. Характерная черта всех видов технократии – ориентация на управление социальными процессами (в т.ч. и процессами индивидуально-личностного становления человека) на основе технических и других узкоспециальных критериев, выделения частных, поддающихся количественному описанию и линейному моделированию параметров, преуменьшение значения ценностно-этических аспектов жизни и деятельности человека.

* Статья написана по материалам НИР «Разработка методологии гуманитарно-целостного подхода в педагогическом исследовании» в рамках программы Министерства образования и науки РФ «Развитие научного потенциала высшей школы», финансируемой за счет средств федерального бюджета.