

24. Монозон Э.И. Теоретические вопросы воспитывающего и развивающего обучения // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. М., 1980.

25. Пехлецкий И.Д. Общая теория систем и анализ процесса обучения. Пермь, 1976.

26. Пискунов А.И. Актуальные проблемы теории и практики воспитывающего обучения // Исследование методологических проблем комплексного подхода к воспитанию : тез. докл. X сессии Всесоюз. семинара по методол. и теор. проблемам педагогики. М. : Ротапринт НИИ ОП АПН СССР, 1982.

27. Свидерский В.И. Некоторые особенности развития в объективном мире. М., 1964.

28. Советский энциклопедический словарь. М., 1979.

29. Сокольников Ю.П. Основные аспекты комплексного подхода к коммунистическому воспитанию. М., 1977.

30. Сохор А.М. Единство обучения и воспитания – характерная черта комплексного подхода к воспитанию // Исследование методологических проблем комплексного подхода к воспитанию : тез. докл. X сессии Всесоюз. семинара по методол. и теор. проблемам педагогики. М.: Ротапринт НИИ ОП АПН СССР, 1982.

31. Ставский П.И. Теоретико-методологические основы построения содержания политехнического образования в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1979.

32. Филонов Г.Н. Сущность и некоторые особенности комплексного подхода к воспитанию // Исследование методологических проблем комплексного подхода к воспитанию. М., 1982.

33. Цетлин В.С. Реализация комплексного подхода к воспитанию в определении этапов процесса обучения // Исследование методологических проблем комплексного подхода к воспитанию : тез. докл. X сессии Всесоюз. семинара по методол. и теор. проблемам педагогики. М., 1982.

34. Южаков В.Н. Система и целое в организации процесса развития : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Саратов, 1979.

### ***Holistic approach to interpretation of the organic unity of learning and educational processes***

*There are revealed the origins of holistic approach to consideration of pedagogical process, the unity of learning and educational processes, the main characteristics of the integral pedagogical system, modeling of the integrated learning and educational process.*

Key words: *integrity, system, process, unity.*

**Е.В. БОНДАРЕВСКАЯ**  
(Ростов-на-Дону)

### **ОПЫТ РАЗРАБОТКИ ГУМАНИТАРНОЙ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ И МОДЕРНИЗАЦИИ ЦЕЛОСТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ\***

*Доказана необходимость использования гуманитарной методологии в исследовании целостного образовательного процесса, рассмотрены этапы становления гуманитарной педагогической методологии и ее роль в регулировании модернизационных процессов в педагогическом образовании. Обоснована актуальность разработки гуманитарной методологии в педагогике.*

Ключевые слова: *методология, гуманитарная методология, целостный образовательный процесс, модернизация высшего педагогического образования.*

Развитие теории и практики целостного образовательного процесса существенно зависит от разработанности педагогической методологии, которая выполняет функцию философско-методологической рефлексии над педагогикой с целью ее ориентации на наиболее актуальные проблемы реальной педагогической деятельности, указывая, как должен быть организован научный поиск, чтобы он дал качественно новые результаты, и каковы условия приложимости этих результатов в конкретных педагогических ситуациях (Б.И. Пружинин). В контексте этих целей мы определяем педагогическую методологию как такую часть педагогического исследования, в которой представлена (описана, проанализирована, оценена) общая картина педагогической действительности в ее реальном состоянии, намечены парадигмальные подходы и пути ее преобразования, определены позиция и схема деятельности исследователя в этом процессе.

В современных педагогических исследованиях методологическая деятельность выполняет *интеграционную функцию*, создавая из имеющихся научных знаний целостную картину (образ) изучаемой педагогической действительности; *ценностно-ориентационную*

\* Статья подготовлена при поддержке РГНФ № 12-06-00834.

(мировоззренческую) функцию, проявляющуюся в практической оценке реального состояния предмета исследования и научных знаний о нем с позиции определенной системы ценностей и мировоззренческих представлений исследователя; *проектировочно-преобразовательную функцию*, обеспечивающую теоретическое обоснование гипотетической версии процесса преобразования предмета исследования, его изменения, модернизации, перевода в новое качественное состояние и проектирование схемы деятельности исследователя в этом процессе. Наконец, отметим и *практическую функцию методологии*, заключающуюся в разработке научных средств и способов изучения и опытно-экспериментального преобразования педагогической действительности и условий их эффективного использования в практической педагогической деятельности.

Эти функции не были изначально присущи педагогической методологии, они возникали постепенно по мере развития педагогической практики и науки. В европейской педагогике развитие методологии теснейшим образом связано с известными периодами становления картины мира: классическим, неклассическим (модерн), постнеклассическим (постмодерн) и современным, который только начался, существенно отличается от предыдущего, но еще не получил своего названия, поэтому мы условно называем его периодом «пост-постмодерн».

Особенность становления как классической, так и неклассической методологии состоит в обращенности к точному знанию и точным основам (методам, формам) познания. Точные науки – математика, физика, механика, науки о природе и др. – всегда определяли научную составляющую классической науки и педагогики, являясь основой ее методологии. Механистическая картина мира, созданная классической наукой, предполагала опору на вечные и неизменные законы мироздания, открытие и формулирование которых мыслилось как абсолютное, т.е. объективное знание. Утверждалось, что деятельность людей во всех сферах, в том числе в образовании, подчинена объективным законам, значение субъективной активности не признавалось. В контексте классической рациональности субъект познания (исследователь) и объект (ученик) связаны между собой только познавательным отношением. Ученик изучается как объект обучения и ценится только как носитель знания.

В соответствии с требованиями классической методологии беспристрастное отноше-

ние исследователя к ученику, учителю, их взаимодействию в процессе обучения и воспитания является необходимым условием получения объективных результатов. Исследователь максимально отстранен от изучаемых педагогических процессов, наблюдает их со стороны. Неудивительно, что в этих условиях основное значение в его работе приобрели *методы научного познания*, в составе которых особое значение придается количественным методам исследования, эксперименту, математическим моделям объекта, дедуктивному методу построения научных теорий.

Механистические идеи оформились в *принципы*, став методологическими основаниями и классической науки в целом, и педагогики как ее составной части. Принцип рационализма определил приоритет рассудительности, т.е. логического, научно-систематизированного, внешне заданного порядка вещей над *разумом* как способностью человеческого духа познавать *ценности* жизни. Принцип детерминизма установил первенство зависимости всех природных явлений *от внешних (объективных) условий* над способностью событий и человека выходить за рамки «предписанного сценария» действий, быть свободным и самостоятельным, т.е. быть субъектом, творцом своей жизни. Принцип редуционизма обозначил необходимость упрощения, сведения сложного к более простому, в связи с чем все богатство личности как своеобразного мироздания, сконцентрированного в человеке, стало сводиться к набору функций, т.е. видов деятельности, которые ему предписано выполнять.

Если рассматривать систему принципов дидактики Я.А. Коменского через призму наиболее актуальной для его времени механистической картины мироздания, несложно обнаружить их четкую взаимосвязь. В этом контексте основополагающий принцип природосообразности проясняет смысл требования Я.А. Коменского: заимствовать точный порядок школы от природы, понимаемой как точный механизм.

В контексте классической методологии целостный образовательный процесс выглядит как закрытая образовательная структура, в которую ученик помещен для овладения знаниями и формирования у него качеств личности, необходимых для жизни в идеологизированном государстве закрытого типа, где жизнь и деятельность людей подчинены действию объективных законов, не признающих значение субъективной активности. Субъект (исследователь) и объект (ученик) познания свя-

заны между собой только познавательным отношением. Ученик изучается как объект обучения и ценится только как носитель знания.

В конце XIX – начале XX в. недостаточность рационально-механистического познания проявилась в точных науках. На смену «ненадежным» средним опытным величинам пришли нестабильные, переменчивые в своих значениях величины, являющиеся *вероятностными* функциями. Объект приобрел статус субъекта, способного по-разному себя вести в разных условиях, что повлекло необходимость пересмотра общенаучной методологии, руководствовавшейся классическими принципами объективного познания. В связи с этими открытиями происходят изменения и в методологии педагогики. Неклассическая наука поместила исследователя внутрь системы наблюдения, и педагогическая реальность стала выглядеть по-разному в зависимости от того, где находится наблюдатель. Возникла необходимость рассматривать законы и закономерности образовательных процессов не как абсолютное, раз и навсегда установленное, закрытое для дополнений знание, но как знание, зависящее от изменяющихся *условий*.

Методология науки переориентируется на принцип сочетания отстраненности с включенностью ученого в происходящие процессы. Таким образом, и учитель, и ученик определяются активными субъектами образовательной деятельности. Утверждается «личностный» компонент образования: от роли диктатора знаний учитель постепенно переходит к роли соучастника порождения их смысла. Чтобы влиять на развитие учащихся, ему недостаточно преподносить знания в готовом виде. Для этого необходимо создание специальных условий для включения учащихся в процесс познания.

В контексте *неклассической методологии целостный образовательный процесс* приобретает свойства открытой образовательной структуры, в которой ученику отводится роль субъекта познания, развивающейся личности, индивидуальности. Субъект (исследователь) и объект (ученик) познания связаны не только познавательными, но и нравственными отношениями. Становится очевидным, что познать ученика и те процессы, которые происходят с ним в ходе его образования, можно лишь при условии доверия, уважения, любви, понимания и творческого взаимодействия с учеником. Субъект-субъектное взаимодействие становится не только признаком целостного обра-

зовательного процесса, но и условием его эффективного исследования.

*Постнеклассический период* развивает и обогащает открытия неклассической науки, благодаря чему развивается и уточняется методология гуманистического образования. В начале второй половины XX в. возникло принципиально новое значение известного понятия «синергия» (от *греч.* *sinergeia* «сотрудничество»), разрабатываемое кооперативной наукой синергетикой. Она исследует классическое взаимодействие с позиций реальной взаимосвязи неравновесных, сложных и открытых систем, пребывающих в постоянном саморазвитии благодаря природной способности новых систем к самоорганизации. Принципы самоорганизации оказались весьма эффективным средством как для переориентации научно-педагогического мировоззрения, так и для понимания возможностей образования в принципиально новых условиях. Целостный образовательный процесс начинают исследовать как самоорганизующуюся систему.

Постнеклассический период ознаменован для педагогики тем, что на рубеже веков происходит смена парадигмы педагогической науки, т.е. общепринятой в педагогическом сообществе исследовательской модели. Эпицентром новой парадигмы становятся не знания и даже не условия овладения ими, а человек в его целостности, рассматриваемый в единстве тела, души и духа как субъект собственной жизни, культуры, истории. Адекватно представлению о целостном человеке целостный образовательный процесс мыслится как такой учебно-воспитательный конструкт, который «развертывает» физические, душевные и духовные силы личности в направлении их саморазвития и самоорганизации. Поворот образования к человеку, его личности, индивидуальности, творческой деятельности, развитию и саморазвитию и становится фактором, порождающим *гуманитарную методологию педагогической науки*, которая явилась следствием научной рефлексии новых гуманистических, личностно ориентированных тенденций, возникших в отечественном образовании в 1990-х, а именно: обоснования развития личности как главной цели, а гуманно-личностного подхода – как важнейшего принципа современного образования, разработки вариативных концепций и технологий личностно ориентированного образования, активного поиска способов преодоления отчуждения личности от образовательного процесса и др.

В отличие от традиционной методологии, опирающейся на натуральную философию, гносеологию, естественные науки и законы природы, гуманитарная методология базируется на гуманистической философии, онтологии, антропологии, законах развития человека, философии его духовной, осмысленной жизни в культуре и обосновывает образование, адекватное культурно-историческим законам и внутренним детерминантам духовно-нравственного развития человека.

В контексте гуманитарной методологии *целостный образовательный процесс* приобретает инновационные характеристики: методологичность, открытость, экологичность, укорененность в социуме, культуросообразность, личностную ориентированность, становится жизнетворческим и человекообразующим, в полной мере раскрывает свой воспитательный потенциал. Конечно, это идеальный образ целостного образовательного процесса, в жизни дело обстоит несколько иначе, поскольку в ней активно действуют деструктивные силы, разрушающие целостность образования. В их числе негативное влияние на личность массовой культуры, непродуманное реформирование, заимствование и внедрение в образование чуждых национальной ментальности и культурным традициям образцов, распространение в молодежной среде социальных болезней, безнравственности, невнимание педагогов к ценностно-смысловому, личностно значимому содержанию образования на всех его уровнях и т.д. Нас не могут не тревожить деструкции в педагогическом образовании и педагогической науке, для которой характерно падение ее востребованности и доверия к ней.

Нынешнее состояние педагогического образования в мире отечественные и зарубежные исследователи характеризуют как кризисное. В нашей стране этот кризис возник еще в советский период, а в постсоветское время значительно обострился. Традиционно его причины исследователи связывают с отставанием педагогического образования от запросов школьной практики, невозможностью старыми средствами решать новые задачи, невниманием властных структур, материальной и финансовой необеспеченностью педагогического образования, кадровым дефицитом и т.п. Все это так, но если бы причины кризиса состояли только в этом, его можно было бы преодолеть, что частично и происходит в отдельных взятых образовательных учреждениях, например в Волгоградском государственном

социально-педагогическом университете, где плодотворно развиваются педагогические исследования, заметно повышается уровень материально-технической обеспеченности образования, внедряются новые образовательные технологии, создается обогащенная культурно-образовательная и информационная среда, развиваются международные связи, проявляется забота о преподавателях и студентах. Однако таких инновационных образовательных учреждений в системе высшего педагогического образования немного, к тому же и они испытывают трудности выживания и развития. В целом же традиционный институт педагогического образования разрушается в силу резкого падения престижа педагогической профессии в рыночном обществе, реализации в педагогических вузах устаревшей знаниево-ориентированной модели подготовки учителя, которая не вписывается в кредитно-модульную систему обучения, основанную на самостоятельной работе студентов. Переход на двухуровневую подготовку (бакалавриат, магистратура) приводит к утрате профессионально-педагогической ориентации педагогического образования. Компетентностный подход, внедряемый в педагогические учебные заведения в приказном порядке «сверху», путем насаждения огромного перечня слабо связанных между собой компетентностей и компетенций (вместо логически выстроенного, научно обоснованного содержания педагогического образования), вводит в недоумение не только студентов, но и преподавателей педагогических вузов, плохо понимающих, как этими компетенциями распорядиться, каким образом включить их в содержание образования.

Кризисная ситуация в педагогическом образовании усугубляется и такими его особенностями, как:

- целеориентация на подготовку «будущего» учителя, т.е. сознательный перенос процесса профессионального самоопределения и самостановления личности педагога на послевузовский период;
- установка на развитие у будущих педагогов адаптационных, а не инновационных способностей;
- знаниевая ориентированность содержания педагогического образования и дисциплинарная модель его освоения, в которой нарушена ценностная иерархия изучения дисциплин и отсутствуют системные связи между ними;



– отсутствие фундаментальности, преобладание отдельно взятых методических рекомендаций над методологическими, теоретическими и технологическими знаниями, недостаточное использование ресурса научных школ в подготовке учителя; это ведет к тому, что педагогическое образование и профессиональная подготовка в педагогическом вузе осуществляются без опоры на основополагающую теорию;

– наконец, осуществление педагогического образования и подготовки учителя происходит вне контекста педагогической практики, временная ограниченность которой лишает студента возможности погрузиться в жизнь школы, класса, сблизиться с учениками, педагогами, родителями, понять их проблемы и накопить опыт участия в их решении.

Преодолеть кризис в педагогическом образовании путем внедрения отдельных инноваций и частичных модернизационных преобразований, как показывает опыт, невозможно. Необходимы преобразования концептуальные, коренные, системные.

### Литература

1. Бондаревская Е.В. Модернизация педагогического образования в инновационном пространстве федерального университета // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. : Педагогические науки. 2010. №7(51). С. 43–51.
2. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. М., 1990.
3. Пружинин Б.И. Методология педагогического исследования: итоги, проблемы, перспективы: докл. на заседании бюро отд-ния философии образования и теор. педагогики РАО. 25 янв. 2012 г. (Рукопись).

### *Experience of development of the methodology of research and modernization of the integral educational process in a pedagogical higher school*

*There is substantiated the necessity of the use of the methodology of humanities in research of the integral educational process, shown the stages of establishment of the pedagogical methodology of humanities and its role in regulation of the modernization processes in pedagogical education. There is described the urgency of development of the methodology of humanities in pedagogy.*

*Key words: methodology, methodology of humanities, integral educational process, modernization of higher pedagogical education.*

**Н.В. ХОДЯКОВА**  
(Волгоград)

### **ЦЕЛОСТНЫЕ ИСТОЧНИКИ И СРЕДОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Описаны целостные источники, модели и соответствующие им средовые компоненты содержания личностно ориентированного образования.*

Ключевые слова: содержание образования, образовательная среда, целостность, модели содержания образования.

Проблема содержания образования, направленного на развитие личности учащегося, является одной из самых дискуссионных в педагогической науке. Как показывают наши исследования, одна из главных функций образовательной среды по отношению к учащемуся – предоставление ему содержания для личностного развития [6]. Отсюда вытекают новые вопросы: что представляет собой средовое содержание образования, каковы его источники и компоненты?

Основной ценностно-целевой педагогический ориентир в определении содержания личностно-развивающего образования в отличие от других типов образования – целостная личность учащегося. Сравнивая этот ориентир с целями традиционного образования, подчеркнем, что ограничение состава источников содержания образования в массовой практике стандартами, программами, учебными пособиями, задачками, в которых в систематизированном виде представлены предметные знания и способы деятельности по их усвоению и применению, приводит к тому, что личности учащегося отводятся лишь функции воспроизведения готовых истин и функционального исполнения действий, что зачастую приводит к отчуждению взрослеющего человека от процесса своего образования и в итоге – к потере личностной целостности. Для построения процесса образования, отвечающего внутренней, т.е. целостной, природе личности, необходимо найти и включить в образовательную среду такие содержательные источники, которые бы сами обладали исходной целостностью (интенцией саморазвития).