

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

## ГУМАНИТАРНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*Обосновывается гуманитарная методология, основанная на изучении человека, его бытия в мире образования, создании образа педагогической действительности периода постмодерна, обосновании ценностных ориентаций и авторских взглядов на предмет исследования (целостный образовательный процесс в педагогическом вузе), а также разработку адекватных ему методов с целью проектирования педагогического образования университетского типа, обеспечивающего подготовку педагогов новой формации.*

**Ключевые слова:** гуманитарная методология, человек культуры, компетентный профессионал, целостный образовательный процесс, педагогическое образование университетского типа, метаобразование.

Развитие теории и практики целостного образовательного процесса существенно зависит от работанности 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. В контексте этих целей мы определяем педагогическую методологию как 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* (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. Эти функции не были изначально присущи педагогической методологии, она возникали постепенно по мере развития педагогической практики и науки. В европейской педагогике становление методологии теснейшим образом связано с известными периодами развития 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 период пост-постмодерна.

Особенность становления как классической, так и неклассической методологии состоит в их обращенности к точному знанию и точным основам (методам, формам) познания. Точные науки – математика, физика, механика, науки о природе и др. – всегда определяли научную составляющую и педагогики, являясь основой ее методологии. Еще со времен Аристотеля в науке утвердилось мнение, что сущность вещей составляет неотъемлемую часть самих предметов познания. Поэтому качество знаний полностью зависит от того, насколько удастся сделать ясным, строгим и четким их содержание, т.е. основные понятия всех дисциплин. Достичь этого можно, только опираясь на законы, обобщающие предписания, как что-либо должно быть или происходить. Следуя этому, дидактика приобрела предписательный характер, вследствие чего главный акцент в разработке ее содержания ученые-педагоги делали не на ее внутренние механизмы, а на установочное описание их внешних проявлений.

После открытий Аристотеля дидактика рассматривается в качестве научного средства, необходимого для *трансляции* получаемых наукой с помощью опыта, эксперимента, анализа, синтеза и т.п. *вечных и неизменных законов*, которые и есть *абсолютное знание*. Соблазн получить приложимый к решению конкретной проблемы ответ практически на любой вопрос – характерное искушение для любой науки, использующей классический способ познания. Эти идеи оказали определяющее влияние не только на методологию педагогики, но и завершили становление классической методологии точных наук. Исторически ее расцвет и распространение были связаны с достижениями классической механики XVII–XVIII вв.

По мнению С.С. Шевелевой, абсолютизация законов механики привела к созданию картины мира, согласно которой вся Вселенная (от атомов до планет) представляет собой замкнутую механическую систему, состоящую из неизменных элементов. Их движение подчиняется законам классической механики; эти законы рассматриваются как универсальные и распространяются на все виды движения материи. Примерно к этому времени великие умы человечества (Коперник, Галилей, Ньютон и др.) придают миропорядку образ законченного и абсолютного механизма. 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 редукционизма* обозначил необходимость упрощения, сведения сложного к более простому, в связи с этим все богатство личности как своеобразного мироздания, сконцентрированного в человеке, стало сводиться к набору функций, т.е. видов деятельности, которые ему предписано выполнять. Так, задача теории воспитания как науки определялась тем, насколько эффективно она будет разрабатывать основы воспитывающего обучения ребенка выполнению этих функций.

Если рассматривать систему принципов дидактики Я.А. Коменского через призму наиболее актуальной для его времени механистической картины мироздания, несложно обнаружить их взаимосвязь. В этом контексте основополагающий принцип природосообразности проясняет смысл требования Я.А. Коменского: заимствовать точный порядок школы от природы, понимаемой как точный механизм. Отсюда становится однозначно понятным, какое содержание в процессе учебного познания учебного познания должны вносить принципы систематичности, последовательности. Очевидно, что они определяют путь классической естественно-научной достоверности познания, где истина просчитывается, устанавливается раз и навсегда извне. Она не может быть чьим-либо сознанием, кроме сознания основоположника. В установленной истине нельзя усомниться. Избавляя непосвященных от мучительной процедуры критического переосмысления абсолютной истины, основоположник как бы принимает на себя всю тяжесть сомнений, учета обстоятельств, расчета последствий и т.д. Он устремлен к объективности, как правило, не обращая внимания на возможную активность предмета своих исследований, которая субъективна, но зачастую корректирует действие объективных законов. Эта активность единична, нетипична, ее удельный вес ничтожно мал, поэтому ею следует пренебречь в пользу однозначных и закрытых знаний, установленных связей между ними, которые и следует изучать.

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. Субъект познания (исследователь) и объект (ученик) связаны между собой только познавательным отношением. Ученик изучается и ценится только как носитель знания.

*Неклассическая методология* гораздо моложе. В конце XIX – начале XX вв. недостаточность рационально-механистического познания сначала проявилась в точных науках. На смену «надежным» средним опытным величинам пришли нестабильные, переменчивые в своих значениях величины, являющиеся *вероятностными* функциями. Результат исследований квантовой теории, изучившей возможности одной из основ мироздания – природы света, оказался зависимым не от использования точных законов, а от изменчивых условий, диктуемых объектом исследований. Теоретическим и опытным путем было доказано, что атомный объект ведет себя не как классическая *частица* или волна, а как система, объединяющая свойства частицы и волны. Объект приобрел статус субъекта, 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 наблюдателя внутрь системы наблюдения, и «мировая машина» 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, 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 стать значимой личностью, 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, личности индивидуальности. Субъект познания (исследователь) и объект (ученик) связаны не только познавательными, но и нравственными отношениями. Становится очевидным, что познать ученика и те процессы, которые происходят с ним в образовании, можно лишь при условии доверия, уважения, любви, понимания и творческого взаимодействия с учеником. Субъект – субъектное взаимодействие становится не только признаком целостного образовательного 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. возникает принципиально новое значение известного понятия – синергия (от гр. *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. Мы не склонны механически переносить основоположения теорий самоорганизации живой и неживой природы на социальные и образовательные системы. Вместе с тем принципы самоорганизации оказались весьма эффективным средством как для переориентации научно-педагогического мировоззрения, так и для понимания возможностей образования в принципиально новых условиях.

Постнеклассический период ознаменован для педагогики тем, что на рубеже веков приходит смена парадигмы педагогической науки, т.е. общепринятой в педагогическом сообществе исследовательской модели. Эпицентром новой исследовательской модели становятся не знания и даже не условия, 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. Поворот образования к человеку, его личности, индивидуальности, творческой деятельности, развитию и саморазвитию становится фактором, порождающим *гуманитарную методологию педагогической науки*, которая явилась следствием научной рефлексии новых гуманистических, личностно-ориентированных тенденций в отечественном

образовании в 90-х гг. XX века, а именно: обоснования гуманно-личностного подхода как важнейшего принципа современного образования, разработки вариативных концепций и технологий личностно-ориентированного образования, 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 опирается на гуманистическую философию, онтологию, законы развития человека, философию 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 социум, культуросообразность, личностную ориентированность, становится житнетворческим и человекообразующим, в полной мере раскрывает свой воспитательный потенциал. Конечно, это идеальный образ целостного образовательного процесса, в жизни дело обстоит несколько иначе, поскольку действуют деструктивные силы, разрушающие целостность образования. В их числе массовая культура, непродуктивное реформирование, заимствование и внедрение в образование чуждых национальной ментальности и культурным традициям образцов, распространение в молодежной среде социальных болезней, невнимание педагогов к ценностно-смысловому, личностно-значимому содержанию образования на всех его уровнях и многое другое.

Нас не могут не тревожить деструкции в педагогическом образовании и педагогической науке. Нынешнее состояние педагогического образования в мире характеризуется отечественными и зарубежными исследователями 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 к его нуждам, 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 отдельно взятых образовательных учреждениях, например ВГСПУ, где 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.

Традиционный институт педагогического образования разрушается в силу резкого падения престижа педагогической профессии в рыночном обществе, отставания от требований жизни и потребностей современной школы, 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 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. Нами была разработана гуманитарная методология таких преобразований, основанная на трех позициях:

– углубленном изучении и создании образа педагогической действительности периода пост-модерна (обоснование мировоззренческой картины объекта исследований);

– обосновании ценностных ориентаций и авторских взглядов на предмет исследования – целостный образовательный процесс в педагогическом вузе;

– разработке адекватных созданному образу объекта и ценностно-смысловому пониманию предмета методов его исследования и преобразования.

В результате получилось следующее. По первому методологическому положению было выяснено, что современная ситуация в отечественном образовании детерминирована процессами его интеграции в мировое образовательное пространство, в ходе которой формируется новый социальный заказ образованию, возникают новые образовательные учреждения, новые концепции и типы образования, современные образовательные модели и технологии. В условиях многоплановости модернизационных преобразований, многообразия направлений инновационной деятельности и педагогического экспериментирования важно определить и не утратить генеральную линию развития образования, как общего, так и высшего профессионального. Эта линия применительно к педагогическому образованию была определена в нашей научной школе следующим образом.

Учитывая возможности реального влияния педагогического образования на все сферы жизнедеятельности общества через человека, мы полагаем, что реализовать его модернизационный ресурс следует в контексте общей социальной технологии развития страны через образование и воспитание педагогов, обладающих сознанием своей личной ответственности за судьбу страны, жизнь и развитие детей, способных в собственной жизни и профессиональной деятельности занимать позицию человека культуры, имеющих развитые инновационные способности и владеющих высоким уровнем профессиональной компетентности, позволяющей им выстраивать культурное пространство собственной личности и вовлекать в него своих учеников. Эта цель, выраженная в личностном образе современного педагога, не может быть реализована в традиционном педагогическом образовании, ориентированном на трансляцию уже состоявшихся культурных достижений человечества и адаптацию будущих педагогов к ним. В связи с этим возникает проблема исследования, которую мы формулируем следующим образом: какой тип образования необходимо выращивать в современном педагогическом вузе, чтобы реализовать общественную потребность в педагоге новой формации, идентифицирующем себя как человека культуры и компетентного профессионала, способного к модернизационным преобразованиям и инновационной деятельности?

Исходным моментом решения этой проблемы стал анализ социального заказа современному педагогическому образованию. Оказалось, что в современном мире социальный заказ педагогическому образованию состоит в том, чтобы, с одной стороны, сделать его частью общей социальной технологии развития страны через подготовку новой генерации учителей, способных обеспечить инновационное развитие образования, а с другой, - в необходимости коренного изменения самого педагогического образования, которое в том виде, в каком оно существует сегодня, не способно справиться с этой задачей.

Новая ситуация требует разработки новой концепции, постановки новых целей педагогического образования и приведения всех его составляющих в соответствие с ними.

Другое обстоятельство, которое мы учитывали при разработке стратегии модернизации, состояло в изменении статуса педагогического образования в связи с его интеграцией в образовательное пространство Южного федерального университета. Мы полагаем, что федеральный университет, ориентированный на опыт университетов мирового уровня, является надежным гарантом сохранения и развития высшего педагогического образования и его модернизации в направлении приближения к мировым университетским образовательным стандартам. О значимости педагогического образования в мировом образовательном пространстве свидетельствует тот факт, что в составе большинства университетов «первой сотни» мировых рейтингов обязательно имеется автономный «образовательный колледж» (College of Education), обеспечивающий подготовку учителей с университетским образованием.

Поскольку в России такого опыта не было, и педагогическое образование всегда осуществлялось в специальных, действовавших независимо от университетов педагогических институтах, которые в 90-е гг. XX в. на первой волне модернизации были переименованы в педагогические университеты, не будучи при этом подвергнуты никаким существенным изменениям, нам необходимо, чтобы двигаться вперед, осмыслить сущность понятия «педагогическое образование университетского типа», уяснить его качественное отличие от традиционных представлений о педагогическом образовании как подготовке узконаправленных специалистов по обучению детей какому-либо предмету. Таким образом, необходимо было осуществить проектирование нового типа образования, которое было обозначено нами как педагогическое образование университетского типа.

Наконец, важное обстоятельство, определившее содержание нашего инновационного поиска, мы связываем с тем, что педагогическое образование относится к таким социокультурным феноменам, которые определяющим образом влияют на развитие всех сторон жизнедеятельности общества, региона, страны. Это происходит через человека, качественное обучение, воспитание и развитие которого является главной целью и предметом деятельности выпускников педагогических вузов. От педагогов зависит, какими людьми будет населена Россия сегодня и завтра, как они будут жить и работать, что любить и ценить. Всеобщее влияние педагогического образования на все сферы общественной, производственной, культурной жизни дает основание рассматривать его как метаобразование, где мета (греч. *meta* – после, за, между) – приставка, обозначающая последствие, что позволяет интерпретировать педагогическое образование как такую систему деятельности, которая имеет значимые последствия для преобразования и развития всех других систем и деятельностей. Система «Учитель» призвана в относительно короткие сроки обеспечить качественно новый уровень знаний, компетентности, воспитанности, профессиональной подготовленности выпускников школ и вузов, необходимый для прогресса в экономике, культуре, науке, производстве, коэволюции человека и биосферы, разрешения глобальных проблем человечества. Это может произойти, если учитель будет научен работать с процессами развития, обладать развитыми инновационными способностями, иметь опыт участия в модернизационных преобразованиях, проектной и исследовательской деятельности в школе и вузе. Однако педагогическое образование еще и не приступало к решению этих задач.

В связи с этим были определены методологические ориентиры проектирования педагогического образования университетского типа:

- соответствие педагогического образования миссии, ценностям и культурным смыслам университетского образования;
- осуществление педагогического образования на основе культурологического, научно-исследовательского, профессионально-компетентностного и практико-ориентированных подходов;
- придание педагогическому образованию в обществе функций системы строительства будущего, т.е. обеспечение его опережающего характера;
- направленность на развитие у педагогов способностей «работы с будущим», с процессами развития личности, образования, культуры, социума;

– соответствие педагогического образования требованиям коэволюции биосферы и человека, экологического и духовно-нравственного императивов на пути человечества к ноосфере;

– поиск способов оптимального сочетания в педагогическом образовании фундаментальности и практической направленности, универсальности и вариативности, стандартизации и индивидуализации, европейской интеграции и национального своеобразия.

Наконец, встал вопрос и о выборе методов исследования, адекватных созданному нами образу объекта и ценностно-смысловому пониманию предмета исследования. В обосновании методов исследования мы руководствовались следующими положениями. Основным философским принципом, на который опирается гуманитарная методология, является *онтологический подход*, который предполагает обращенность исследователя к экзистенциальному опыту, ситуациям человеческого существования и его бытийным смыслам. Онтологический подход в отличие от гносеологического акцентирует внимание исследователей не на внешних проявлениях человека, которые можно зафиксировать путем наблюдения и «объективно» оценить, а на понимании его внутренних состояний, ценностно-смысловых переживаний, духовного бытия. Такое понимание становится возможным в процессе диалогического взаимодействия, общения, педагогических интеракций, из чего следует, что гуманитарной методологии должны соответствовать герменевтические методы исследования, основанные на диалоге и понимании. В нашем исследовании используются такие методы, как гуманитарная экспертиза, гуманитарное проектирование, экзистенциальные диалоги, методы вчувствования, самопонимания и другие, позволяющие познать субъектность и духовность человека, живущего осмысленной жизнью, и сконструировать образовательную среду, помогающую ему в этом.

Не менее важным является гуманитарный подход к оценке результатов исследовательского поиска. Мы полагаем, что целостность образовательного процесса предполагает целостность критерия его оценки. Таким критерием в гуманитарном педагогическом исследовании мы считаем качество человека. В нашем исследовании это – качество выпускника педагогического вуза как человека культуры, гражданина, нравственной личности, компетентного профессионала, обладающего развитыми инновационными способностями.

Подводя итоги, отметим, что анализ собственного опыта разработки и применения гуманитарной методологии для проектирования стратегии модернизации целостного образовательного процесса в педагогического вузе позволил нам уточнить первоначальное ее определение и показать, что гуманитарная методология предстает в нашем исследовании как такой путь познания педагогических явлений и образовательных процессов, который последовательно и во взаимосвязи направляет внимание исследователей на изучение: (1) гуманитарной ситуации (проблем человека в современном мире); (2) выявление человеческих детерминант исследовательского процесса (позиции исследователя); (3) реализацию гуманитарной методологической установки на практическую реконструкцию воспитания в интересах человека; (4) использование гуманитарного подхода в оценке результатов исследования (по критерию «качество человека»).



### ***Humanitarian methodology of research of the holistic education process at a pedagogic higher school***

*There is substantiated the humanitarian methodology based on human study, existence in the world of education, creation of the image of pedagogic reality of the postmodern period, substantiation of value orientations and author's views on the subject of research (holistic educational process at a pedagogic higher school), as well as the development of the appropriate methods with the aim to project the pedagogic education of the university type that provides training of teachers of new formation.*

**Key words:** *humanitarian methodology, man of culture, competent professional, holistic educational process, pedagogic education of the university type, metaeducation.*