

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ПЕДАГОГИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ (СИСТЕМНЫЙ, СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ, АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ, ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ)

ПЕТРОВА Г.Н.

Учебно-методическое пособие

Дальневосточный федеральный университет

Петрова Г.Н.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В  
ПЕДАГОГИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ**  
(системный, синергетический,  
антропологический, феноменологический)

Учебно-методическое пособие

Владивосток  
2021

УДК 37  
ББК 74  
Т33

**Рецензент:**

*Невзоров Михаил Николаевич* – д.п.н., профессор, профессор кафедры педагогики Сахалинского государственного университета, научный консультант ВДЦ «Океан»

**Авторы:**

*Петрова Галина Николаевна* - кандидат педагогических наук, доцент Департамента психологии и образования Школы искусств и гуманитарных наук Дальневосточного федерального университета (ДФУ)

Теоретические подходы в педагогике и образовании (системный, синергетический, антропологический, феноменологический) [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие – Эл. изд. - Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 123 с.). - Петрова Г.Н. 2021. – Режим доступа: <http://scipro.ru/conf/education15.03.21.pdf>. Сист. требования: Adobe Reader; экран 10".

ISBN 978-0-463-28315-8

Учебно-методическое пособие «Теоретические подходы в педагогике и образовании (системный, синергетический, антропологический, феноменологический)» предназначено для студентов магистратуры, обучающихся по направлению «психолого-педагогическое образование», аспирантов педагогических специальностей, исследователей и педагогов-практиков, желающих разобраться в современных подходах осмысления педагогической действительности. Пособие будет также полезно преподавателям психолого-педагогических дисциплин для организации занятий по данной проблематике. Пособие включает материал 6 глав, позволяющих читателю углубленно его изучить и закрепить с помощью заданий для самопроверки и глоссария. Рассмотрена сущность понятия «теоретический подход», выделены его «ядерные» характеристики, раскрыто содержание общенаучных подходов в педагогической науке и практике образования. Особое внимание уделено вопросам и заданиям для самопроверки, которые носят проблемный характер, предназначены для осмысления и предполагают личностно-профессиональную позицию читателя. Последняя глава учебно-методического пособия носит обобщающий характер, посвящена практике использования освоенных знаний для решения педагогических ситуаций. Учебно-методическое пособие поможет читателю в диалоге с автором понять многообразие смыслов и самоопределиться в своей исследовательской и профессионально-педагогической позиции.

ISBN 978-0-463-28315-8



© Петрова Г.Н. 2021  
© Дальневосточный федеральный университет, 2021  
© Оформление: издательство НОО Профессиональная наука, 2021

# Содержание

<b>Введение</b> .....	<b>6</b>
<b>Глава 1. Теоретический подход: позиции в понимании</b> .....	<b>9</b>
1.1. Определение педагогики и образования.....	9
1.2. Сущностные характеристики теоретического подхода .....	11
1.3. Философская концепция человека и теоретический подход в педагогике и образовании.....	14
1.4. Теоретический подход – теория в действии .....	16
1.5. Взаимосвязь понятий «теоретический подход» и «методологический подход» .....	17
1.6. Разнообразие и плюрализм подходов .....	20
Вопросы и задания для самоконтроля.....	26
<b>Глава 2. Системный подход в педагогике и его реализация в образовании</b> .....	<b>29</b>
2.1. Системный подход – «межметодологический уровень мышления» .....	30
2.2. Целостность – признак, определяющий наличие системы .....	32
2.3. Связи и отношения – характеристика организации системы .....	34
2.4. Дифференцированность – признак развитости системы .....	36
2.5. Педагогическая система как пример системного описания педагогической реальности .....	37
2.6. Проектирование систем в образовании.....	39
Вопросы и задания для самоконтроля.....	40
<b>Глава 3. Синергетический подход как самоорганизация и саморазвитие сложных, открытых, нелинейных систем.</b> .....	<b>44</b>
3.1. Самоорганизация как базовый смысл синергетического подхода .....	45
3.2. Гуманитарные системы и синергетический подход .....	45
3.3. Проблема использования идей синергетики в образовании .....	47
3.4. Сложным системам нельзя навязывать пути развития.....	48
3.5. Существует несколько альтернативных путей развития .....	49
3.6. Неустойчивость и хаос может выступать в качестве создающего начала....	50
3.7. Установление общего темпомира.....	52
3.8. Особенности эффективного управления .....	52
3.9. Лавинообразные процессы и процессы нелинейного, самостимулирующего роста.....	53
3.10. Нелинейное образование, ризоматические структуры.....	54
Вопросы и задания для самоконтроля.....	54
<b>Глава 4. Новый дискурс о человеке и антропологический подход</b> .....	<b>58</b>
4.1. Философская антропология – основа антропологического подхода .....	59
4.2. Становление антропологического подхода в образовании в логике тенденции понимания .....	60

4.3. «Что есть человек?» - дискуссия об антропологических основаниях развития .....	64
4.4. Ценностно-смысловая основа образования, выстроенного на антропологических основаниях.....	65
4.5. Личностно-ориентированный или антропологический процесс?.....	67
4.6. Педагогический процесс в антропоориентированной парадигме.....	68
4.7. Антропологический подход и методы исследования .....	69
4.8. Особенности познания в естественнонаучной и в антропологической (гуманитарной) парадигмах .....	70
Вопросы и задания для самоконтроля.....	71

***Глава 5. Феноменологический подход – предельная антропология в образовании .....*** **76**

5.1. Субъективная реальность человека.....	77
5.2. Основные тезисы феноменологического подхода.....	78
5.3. Вероятностное обучение А.М. Лобока .....	81
5.4. Рефлексивное обучение в логике Звенигородской Г.П. ....	89
5.5. Феноменология и экзистенциализм .....	94
5.6. Феноменологические методы: функция понимания .....	95
5.7. Метод наблюдения как ожидание рефлексии .....	96
Вопросы и задания для самоконтроля.....	96

***Глава 6. Реализация теоретических подходов в практике образования. Решение педагогических ситуаций (Итоговое занятие) .....*** **100**

***Библиографический список .....*** **104**

***Приложение.....*** **109**

## Введение

Данное пособие написано на основе разработанного автором курса «Теоретические подходы в педагогике и образовании» для студентов магистратуры психолого-педагогического направления.

Смысловое ядро (центральная его идея) - проблема развития педагогического мышления педагогов, актуализация понимания ими теоретических основ различных подходов в педагогике и образовании, от которой в прямой зависимости находится осознание собственной педагогической практики и ее осмысленное преобразование.

Повседневное знание связано с обыденной жизнью, сферой мыслимого и ожидаемого. Напротив, теоретическое знание, по сути, отсылает нас в сферу того, о чем еще только предстоит помыслить, в сферу иного; это - способ помыслить об альтернативных вариантах будущего.

И в этом смысле можно вспомнить мудрость: «нет ничего практичнее хорошей теории».

В пособии не преследуется цель охватить все возможные подходы в педагогике и образовании, задача – создать условия (коммуникативно-деятельностную среду), при которых читателем личностно проживается значимость мировоззренческой установки, отраженной в теоретическом подходе, аналитически выделяется его «ядерная» идея, осознается практикоориентированность подхода («философия - это прикладная педагогика» - по С.И. Гессену), осуществляется проба создания своего субъективированного интеллектуального продукта в виде интеллект-карты, схемы, управленческого решения и пр.

Главная задача пособия – помочь понять сущность теоретического подхода как феномена, помочь осмыслить его значение для теоретического изучения педагогической действительности и преобразования ее в реальной практике; и одновременно – осознать с помощью рефлексивных вопросов способы освоения теории.

В современных условиях, когда образование осмысляется как основа экономического роста и развития, возникает необходимость постоянного поддержания уровня актуального знания и его обновления. Реализация концепции «непрерывного образования», суть которой выражена в лозунге современного образования «научить учиться», возможна при деятельностном ответственном включении студентов в процесс собственного образования на основе интерактивных форм обучения.

Такая организация обучения способствует, с нашей точки зрения, возможности осознанного выбора содержания и путей получения образования как обучаемыми, так и обучающими, внедрению в образование современного эффективного и продуктивного инструментария.

В условиях обучения студентам предлагается не исполнительский, рецептивно-отражательный, а творческий, конструктивно-деятельностный характер освоения

содержания. Занятия выстраиваются как «встречи- диалоги», основой для которых служит теоретический материал, размещенный в пособии и предлагаемый в дополнительной литературе. Современная постнеклассическая парадигма познания, гуманитарная по своей сути, основной принцип которой - опора на смыслы и ценности обучающегося, на его субъективную реальность, ориентирует на такую организацию образовательного процесса.

Пособие предполагает самостоятельную работу студентов с текстами, которая является неотъемлемой частью их обучения, помогает предварительно сформировать собственное мнение, сделать необходимые акценты, обеспечивает выработку у обучающихся собственной точки зрения.

Но самое главное рождается на занятиях: в событии диалога, в содержательных дискуссиях, когда «встречаются» разные точки зрения и разные позиции. Учитывая полифонический характер гуманитарных феноменов, важно организовать на занятиях мыследеятельность, которая способствует активному включению обучающийся в поиск своей позиции, своего слова, в создание собственного продукта. Наличие жизненного и педагогического опыта способствует этому.

Именно в этом случае философско-методологические основания подходов становятся «ценностными императивами» профессиональной деятельности педагога, а курс в целом помогает студентам сформировать свое собственное профессиональное отношение к выбору теоретико-методологических основ деятельности, анализу и проектированию на этой основе педагогической действительности.

Овладение педагогической деятельностью на уровне компетентности, провозглашенная действующим профессиональным стандартом, предполагает с одной стороны, опору на фундаментальность и концептуально-понятийный аппарат теоретического подхода, с другой, включение в деятельность - условие освоения компетенций.

Деятельностное включение студентов предполагается на всех этапах изучения: поиска информации, понимания ее на основе преобразования и переформатирования «для себя»; определения проблемных моментов с иллюстрацией нерегламентируемых эпизодов собственной практики; моделирования ситуаций и проигрывания их в группе, поиска продуктивных вариантов использования полученных знаний для решения профессиональных задач. Тезис деятельностного подхода «ты знаешь то, что умеешь» отразился в обязательном обращении к реальной педагогической деятельности, иницировании авторского видения ситуации, анализу образовательной ситуации в логике разных подходов и принятию квалифицированного решения. Этому способствуют вопросы и задания учебно-методического пособия, предложенные к каждой главе.

Методические рекомендации пособия ориентируют студентов и преподавателей на вариант организации межличностного взаимодействия при освоении содержания.

В пособии осуществлен принцип системной дифференциации: от общего осмысления проблемы выделения теоретических подходов к характеристике и проявлениям некоторых из них в педагогике и образовании. Для рассмотрения теоретических подходов в педагогике и образовании выбраны подходы, отражающие междисциплинарный (субъектно-деятельностный) и трансдисциплинарный (субъектно-ориентированный) уровни рассмотрения педагогических явлений (по Лепскому В.Е.<sup>1</sup>).

Логика выбора подходов (системный, синергетический, антропологический, феноменологический) отражает современную тенденцию - обращение к человеку в образовании и определяется акцентом: от более общего, объективного (системного) взгляда на человека в образовании – к все более индивидуализированному, феноменологическому, в котором каждый отдельный человек мыслится как феномен, «не поддающийся систематизации».

Предложенная логика позволяет студентам освоить реальную исследовательскую и образовательную практику как единство аналитической и рефлексивной деятельности педагога: теоретический взгляд на мир, позволяющий выявить *объективные отношения* (причинно-следственные; функциональные; структурные; генетические и пр.), поддерживается со-переживательным, сомыслительным *отношением к миру*, необходимым условием которого является понимание *отношений между людьми*.

Педагогическая деятельность протекает не в стационарной, а в постоянно изменчивой среде, педагогическая ситуация всякий раз провоцирует педагога на признание непохожести одной ситуации на другую, а, следовательно, на проявление интеллектуальной и личностной активности. Понимание различных мировоззренческих установок и на этой основе возможности существования различных позиций на одно и то же явление, избавляет педагога от излишней ортодоксальности, провоцирует учитывать другие точки зрения при интерпретации фактов и принятии решений.

Задания и вопросы пособия предполагают как анализ педагогического явления с позиции того или иного теоретического подхода, так и обращение к внутренней позиции студента, актуализацию его рефлексивного отношения.

Рефлексия отражена также в прилагаемых в пособии отзывах студентов. Автор намеренно не исключил из них слова благодарности, высказанные студентами, так как они, с нашей точки зрения, – свидетельство эффективности курса, выстроенного в логике предлагаемого пособия.

Культурно-исторической концепции и деятельностному подходу в педагогике и образовании будет посвящено отдельное пособие.

---

<sup>1</sup> Лепский В.Е. Аналитика сборки субъектов развития - М.: «Когито-Центр», 2016. - 130 с.



## Глава 1. Теоретический подход: позиции в понимании

1.1. *Определение педагогики и образования.*

1.2. *Сущностные характеристики теоретического подхода.*

1.3. *Философская концепция человека и теоретический подход в педагогике и образовании.*

1.4. *Теоретический подход – теория в действии.*

1.5. *Взаимосвязь понятий «теоретический подход» и «методологический подход».*

1.6. *Разнообразие и плюрализм подходов*

### ГЛОССАРИЙ

**Педагогика** – это наука, сфера теоретической реальности (сфера идеального, должного), отрасль научного знания, занимающаяся теоретической рефлексией образовательной действительности и ее преобразованием

**Образование** - единый процесс физического и духовного становления личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически зафиксированные в образовательном сознании социальные эталоны

### 1.1. *Определение педагогики и образования*

Гуманитарное знание предполагает различные оттенки в понимании сущности понятий, относящихся к области знаний о человеке.

В нашем контексте под педагогикой, вслед за авторитетным мнением, мы будем понимать науку, имеющую свой объект и предмет.

*Образование* является *объектом педагогики* как науки. Обратимся к мнению Сластенина В.А. и других исследователей<sup>2</sup>: «объектом педагогики выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название образования. Оно и есть та часть объективного мира, которую изучает педагогика».

Научные течения в педагогике различаются по своему предмету, изучаемым проблемам, понятийному строю, объяснительным схемам. Педагогическая реальность человека предстает в них под определенным углом зрения, отдельные стороны ее выступают на первый план, изучаются основательно и детально; другие — либо вовсе не изучаются, либо получают слишком узкую интерпретацию<sup>3</sup>.

К наукам, поддерживающим педагогику, определяющим теоретические предпосылки педагогики, вместе с психологией и физиологией относят и философию. Именно она позволяет осмыслить целевые установки как общества, так

<sup>2</sup> Сластенин В.А. и др. Педагогика. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002, – С. 60

<sup>3</sup> Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. -М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.

и отдельного субъекта образования<sup>4</sup>. *«Понять систему образования данного общества — значит понять строй его жизни»*

*Предметом педагогики является реальный целостный педагогический процесс, который целенаправленно организуется в специальных социальных институтах – семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях<sup>5</sup>. Функция образования в современных условиях – не «приобщить человека к культуре посредством обретения им той или иной совокупности знаний, а включить его в тот или иной вид деятельности, формировать как носителя целостной культуры, творческих сил ее развития.*

«Образование - единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов<sup>6</sup>

В формулировке Гессена С.И. *«педагогика — наука. Этим она отличается от самого образования, служащего ее предметом»<sup>7</sup>. Педагогика есть не что иное, как осознание воспитания, т. е. этого всем нам бессознательно уже известного процесса.*

Любая наука – сфера деятельности, целью которой является выработка и систематизация объективных знаний о действительности. Бархаев Б.П.<sup>8</sup> рассматривает научное знание как «средство установления взаимосвязи между «явлением» и «сущностью». Под «явлением» понимаются вещи, которые можно обнаружить благодаря их внешней форме и признакам. Они воспринимаются с помощью органов чувств. Сущность – это скрытые от внешнего восприятия связи и отношения. Это – внутреннее содержание явления, которое познается благодаря познанию.

«Переход от явления к сущности не осуществляется «автоматически», лишь путем количественного накопления определенных представлений о каком-либо объекте, Для этого используется специальный механизм научного познания – теоретическое отражение действительности». Совокупность явлений, изучаемых определенной наукой – есть объект исследования.

---

<sup>4</sup> Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М.: «Школа-Пресс», 1995.- 448 с.

<sup>5</sup> Сластенин В.А. и др. Педагогика. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002

<sup>6</sup> ст.2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) Об образовании в Российской Федерации (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2021) Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года; Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года URL: ФЗ Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ :: СудАкт.ру (sudact.ru) дата обращения – 01.02.2021

<sup>7</sup> С. 22. Там же

<sup>8</sup> Бархаев Б.П. Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2007, 2007. – 448 с.

Предмет исследования – определенная сторона объекта, выделение и закрепление которой происходит посредством введения определенных исследовательских средств – категорий и понятий.

Классифицируя науки на теоретические и практические, педагогику Гессен С.И. относит к последним. Практические науки *устанавливают правила, или нормы нашей деятельности*. «*Это науки не о сущем, а о должном*, исследующие не то, что есть, а то, как мы должны поступать». Цель их сделать нашу безотчетную деятельность — сознательной, безыскусственную работу — искусной, внести знание и искусство туда, где царят навык и рутина. *Это — науки об искусстве деятельности*. В самом этом определении таится некоторая противоречивость: наука – взывает к объективности, искусство – к субъективности. Очевидно, «примирить» эти два начала возможно при наличии рефлексии – механизма, определяющего саморазвитие педагога: когда знания педагогической науки учат обращаться в внутреннему миру, искать ответы на трудные вопросы.

Общее назначение педагогики состоит в научно-педагогическом обосновании педагогической деятельности, центральным звеном которого является педагогическое взаимодействие. Педагогика выступает научной основой деятельности, рефлексия – позволяет применить знания целесообразно ситуации.

Особо следует подчеркнуть наличие «многообразия педагогических реальностей<sup>9</sup>, множественность форм существования *педагогического* в нашей жизни». Это становится причиной многообразия моделей педагогического поведения и деятельности тех, кто «занимается педагогикой». Еще одно обстоятельство делает педагогику наукой «вечно развивающейся»: психология детей и условия их социализации, по мнению Д.И. Фельдштейна<sup>10</sup>, серьезно меняются каждые пять лет.

## ***1.2. Сущностные характеристики теоретического подхода***

Теоретический подход определяет концептуальный уровень, от которого в прямой зависимости находятся технологический и инструментально-технологический уровни образования. Именно поэтому важно определиться: 1) с пониманием процессов, стоящих за ним; 2) с ведущими (смыслопорождающими) его понятиями.

Рассуждая о педагогике и образовании, мы прикасаемся к гуманитарной области знаний, т.е. сфере, изучающей человека. Отличительной особенностью гуманитарных наук (в сравнении с естественными) является то, что они слабо

---

<sup>9</sup> Сериков В.В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография / В.В. Сериков. – М.: Редакционно-издательский дом Российского университета, 2018. – 292 с., С.6.

<sup>10</sup> Фельдштейн Д.И. Мир детства в современном мире (проблемы и задачи исследования) / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. – 336 с.

формализованы, поэтому в одни и те же понятия разные исследователи вкладывают разное содержание.

Теоретический подход, по мнению И.А. Колесниковой, Н.М. Борытко, это определенная позиция по отношению к какой-либо проблеме или явлению. В самом общем виде подход может пониматься как теоретическое и (или) логическое основание рассмотрения или проектирования объекта; совокупность способов и приемов осуществления деятельности на основании какой-либо идеи или принципа<sup>11</sup>.

И. А. Зимняя характеризует подход как отправную точку, на основе которой строится исследование или осуществляется организация образовательного процесса. Она указывает, что «подход определяется некоей идеей, концепцией и центрируется на основных для него одной или двух-трех категориях»<sup>12</sup>. Данное понятие, по мнению этого исследователя, может рассматриваться в качестве мировоззренческой категории, «в которой отражаются социальные установки субъектов», основной идеи, на базе которой осуществляется «системная организация и самоорганизация образовательного процесса».<sup>13</sup> Например, в основу деятельностного подхода была положена теория деятельности. Системный подход соотносится с теорией систем. Каждый подход имеет свои принципы и набор категорий, выполняющих организационные, регулятивные и эвристические функции.

В ряду понятий «метод», «алгоритм», «программа», «подход» последний является самым общим, самым широким: «подход выступает теоретическим основанием для более конкретных методологических предписаний»<sup>14</sup>.

Подход является своего рода «промежуточным звеном» между абстрактностью методологических принципов и разнообразием различных теорий. *Теория* - - это совокупность логически связанных предметных утверждений, предполагающая возможность их эмпирической проверки.

Принцип – это требование, «регулятив, основанный на безусловной необходимости следовать определенным законам для гармонизации своей деятельности, соотношение ее с реальностью»<sup>15</sup>. С учетом этого пояснения, можно говорить о том, что теоретико-методологический подход определяет философию педагога, выбор значимых для исследования и реагирования объектов и сам способ реагирования, выбор профессионального поведения. С. И. Гессен отмечал, что даже

---

<sup>11</sup> Борытко с. 10 Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова]; под общ. Ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336с. ).

<sup>12</sup> Зимняя И.А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) // Проблемы качества образования: материалы XIV Всерос. совещания. М., 2004. Кн. 2. С. 6–12.

<sup>13</sup> Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. – Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 1997. – 480с. с. 97.

<sup>14</sup> Алексеева Т. Б. Культурологический подход в современном образовании: Научно-методическое пособие - СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008.- 301 с.

<sup>15</sup> Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология. Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ И.А. Колесникова, Е.В.Титова М.: Издательский центр «Академия», 2005, 256 с.

самые частные и конкретные вопросы педагогики выводятся в последних своих основах к чисто философским проблемам.

Колесникова И.А., Титова Е.В.<sup>16</sup> отмечают, что подход, будучи общенаучным и междисциплинарным понятием, «содержательно конкретизируется применительно к педагогической действительности, приобретая при этом праксеологические функции (указывает на пути продуктивного осуществления деятельности)».

Теоретический подход определяет выбор научного метода как для проведения диагностических процедур, подразумевая их непротиворечивость, так и для моделирования преобразований в педагогической действительности на основе обнаруженных закономерностей.

Такое понимание «подхода» отражается авторами в контекстах. Например: *«исторический подход к изучению мышления (сознания) в наиболее общем виде есть реализация методологического принципа его общественно-исторической обусловленности.*<sup>17</sup>

Или: «как относительно самостоятельная часть диалектико-материалистической методологии системный подход включает и ряд специфических признаков, к числу которых, прежде всего, относится принцип системности».<sup>18</sup>

Теоретический подход, по мнению Алексеевой Т.Б.<sup>19</sup>, может употребляться в разных значениях:

- обозначать авторскую систему взглядов, концепцию, теорию, которые определяют конкретную (индивидуальную) совокупность установок при решении той или иной проблемы;

- может использоваться в качестве синонима определенной, принятой научным сообществом теоретической концепции решения каких-либо научных и практических проблем (например, формальный, энциклопедический подход к отбору содержания образования);

- в-третьих, термин «подход» употребляется при характеристике общенаучных и частнонаучных методов как одной из групп в классификации методов по степени общности их применения (предельно общие методы; общенаучные методы; частнонаучные методы и специальные методики);

- в-четвертых, в литературе можно встретить синонимичное использование терминов «подход» и «принцип».

Обобщая различные точки зрения, можно выделить сущностные характеристики теоретического подхода: 1) *мировоззренческую основу*; 2) *ведущую идею (принцип)*, лежащую в его основе, которая развита в 3) *методологию*, специфические *методы* и их комбинации; 4) *понятийный аппарат*.

---

<sup>16</sup> Там же. С. 27.

<sup>17</sup> Петухов В.В. Избранное. In memoriam. М.: Левъ, Лепта Книга. 2015. 656 с., С.116.

<sup>18</sup> В.П. Николаев, В.М. Брук, Системотехника: методы и приложения 1985, С. 23.

<sup>19</sup> Алексеева Т. Б. Культурологический подход в современном образовании: Научно-методическое пособие - СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008.- 301 с.

Таким образом, **теоретический подход** – синтез теоретических положений, объединенных руководящих идей; реализация одного или нескольких принципов в определенной, более частной области исследования или образовательной деятельности; оформленные и развитые теоретико-методологические установки. По содержанию подход может быть тождественен этим принципам, однако его разработка требует их уточнения, соотнесения, построения специального понятийного аппарата.

Учитывая многоплановость человеческой жизни, многообразие интерпретаций, теоретические подходы гуманитарных наук, в том числе и педагогики, постоянно проблематизируются, находятся в фокусе дебатов и не могут считаться завершёнными.

### ***1.3. Философская концепция человека и теоретический подход в педагогике и образовании***

Асмолов А.Г.<sup>20</sup> указывает, что для того, чтобы приблизиться к видению человека в различных науках, необходимо перейти на воображаемой шкале *философской оптики* к иному масштабу и взглянуть на человека сквозь особую линзу, задаваемую системным историко-эволюционным подходом в человекознании.

По мнению теоретика и историка педагогики, Л.А. Степашко<sup>21</sup>, философия образования - это интегративное знание, являющееся фундаментальной основой для «решения проблем теоретического и конструктивно-проектировочного характера»: оно способствует адекватному выбору стратегий, определению концептуально-теоретических оснований развития и модернизации образовательных систем, образовательных программ, образовательных проектов разного уровня и масштабов (от общероссийских до связанных с развитием отдельного образовательного учреждения).

*Философская методология* выполняет интегративную, критико-конструктивную и мировоззренческую функции в человекознании. Она помогает увидеть наиболее общие закономерности развития мышления о человеке в природе и обществе, присущие самым разным областям человекознания, и участвует в социальном конструировании идеала человека.

Возможность интеграции философского и педагогического знания обусловлена общностью их исторической судьбы. Как известно, теоретическая педагогика родилась из философских попыток познания мира и себя, из желания человека осмыслить свою природу, границы и возможные пути собственного

---

<sup>20</sup> Асмолов А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека НПФ «Смысл» М., 2007 – 620с. URL: [https://bookz.ru/authors/aleksandr-asmolov/psiholog\\_984/page-3-psiholog\\_984.html](https://bookz.ru/authors/aleksandr-asmolov/psiholog_984/page-3-psiholog_984.html)

<sup>21</sup> Степашко Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: учебное пособие // Л.А. Степашко. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2008. – 248с.

развития, из размышлений над способами расширения этих границ, то есть над тем, что в жизни общества определяет специфику **человеческого качества**.

И всякий раз, когда педагогика «отходила» от философии, она теряла человеческую составляющую, ее целостность, ограничиваясь ориентацией на формирование отдельных функций.

Е.А. Плеханов считает, что воспитательный идеал (в отличие от цели), имеет ценностно-аксиологическую природу и является педагогической идеей регулятивного порядка, задающей направление образовательной деятельности. Идеал выступает в виде нормативного образца личности, очерчивающего систему ценностно-антропологических координат. Он вырабатывается духовной культурой и определяется рефлексивными структурами сознания – этикой, философией, основой воспитательного идеала является философская концепция человека.<sup>22</sup> Она же определяет «субъективную реальность» - реальность идеального в сознании педагога – основу *целенаправленной исследовательской и практической деятельности на ценностно-целевых основаниях*.

Асмолов А.Г.<sup>23</sup> подчеркивает, что образ человека, которым осознанно или неосознанно пользуется исследователь, влияет на всю его практику работы с человеком и в ряде случаев на реальную подстройку личности под этот образ.

Если исходно принимается образ «человека нуждающегося», то и практика действий с ним будет сведена к разным способам удовлетворения его потребностей и тем самым к формированию его личности как потребителя. Если личность, по меткому выражению Л.С. Выготского, мыслится как «кожаный мешок с условными рефлексиями», то воспитание личности сводится к удачному подбору стимулов и подкреплений, на которые будут послушно реагировать живые автоматы. Если же личность – пристрастное активное существо, порождаемое жизнью в обществе, стремящееся к достижению тех или иных идеалов и отстаивающее своими делами определенный образ жизни, то в центре практики воспитания личности станет организация совместной деятельности, сотрудничества между людьми.<sup>24</sup> Будучи вооружена философским мировоззрением, конкретная наука отдает себе отчет в том, из какого ценностного образа человека она исходит в своих исследованиях.

Развитие теории и расширение гипотез также зависит от плодотворного философствования. Это доказывает вся история развития педагогики: выдающиеся теоретики исходили из продуктивных философских идей, развивая которые, воплощая в своих подходах некую мысль, обогащали педагогическую науку. Оформленные и развитые теоретико-методологические установки выступают в виде *подходов и направлений*.

---

<sup>22</sup> Развитие образования и педагогической мысли в истории общества: Монография / под редакцией Г.Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2007 – 368 с.

<sup>23</sup> Асмолов А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека НПФ «Смысл» М.: 2007 – 620 с. URL: [https://bookz.ru/authors/aleksandr-asmolov/psiholog\\_984/page-3-psiholog\\_984.html](https://bookz.ru/authors/aleksandr-asmolov/psiholog_984/page-3-psiholog_984.html), дата обращения – 15.01.2021

<sup>24</sup> Там же

Подчеркнем, что мир человеческого бытия изначально многопланов. Интерес сегодня вызывают работы *М.М. Бахтина* (1895-1975), подчёркивающие *полифонический* характер гуманитарных феноменов. Свой собственный подход он развил применительно к литературоведению, но адресованы эти принципы и гуманитарной науке в целом; Бахтин М.М. указывает на необходимость деликатного обращения с социокультурными феноменами, предупреждает о соблазнах преувеличенного методологизма, напоминает о сложности как самих гуманитарных явлений, так и процесса «диалогической исследовательской встречи» с ними.

#### ***1.4. Теоретический подход – теория в действии***

Любая научная теория является не только отражением действительности, основанной на неэмпирическом ее восприятии, но и методом построения знаний о ней. Метод определяет способы и образы действий, в основе которых лежит применение некоторой теории. Другими словами, научный метод – есть теория в действии.<sup>25</sup> Теория определяет конкретные методы решения педагогических проблем, доказывая право на существование различных подходов. Каждый из них разрабатывает свой понятийный аппарат, который служит не только средством описания действительности, но и средством познания ее. Эти понятия очерчивают специфику поиска, характер закономерностей.

Например, бихевиористический подход будет описывать педагогическую действительность, опираясь на понятия – «стимулы», «реакции», «подкрепление», «наказание», «поведение», «ассоциативное научение» и др.; гуманистический подход ориентируется на развитие человеческих качеств и ценность личности, поэтому понятийный аппарат этого подхода представлен понятиями «Я-концепция», «самоактуализация», «чувство собственного достоинства», «переживание», «самопознание», «самоуважение» и т.д.

*Теоретическое* звено в гуманитарных науках играет важную роль.<sup>26</sup> *Организирующая* функция исходных теоретических схем и установок видна здесь даже ярче, чем в естественных науках, т.к. гуманитарное знание вырастает из самой ткани повседневной жизни, из социальных запросов, из дотеоретических позиций исследователя. Исходная установка гуманитария выступает фильтром, с помощью которого в его поле зрения попадают те или иные явления, вызывающие в нем познавательный интерес. Исходная дотеоретическая установка определяет также начальную *интерпретацию* изучаемых феноменов, исходное понимание их *значения*, их первичную оценку.

Отметим, что даже терминология общественных наук часто вырастает непосредственно из обыденной жизни. Поэтому существенная часть первоначальной

---

<sup>25</sup> Сачков Ю.В. Развитие научного знания и стиль мышления // Ленинская теория отражения в свете развития науки и практики. Т.1 – София, 1981.

<sup>26</sup>Рикер П. Герменевтика, этика, политика М., Академия-Центр, 1995, 160 с.



концептуализирующей работы по уточнению смысла терминов, выбору рабочей гипотезы и определению исходных позиций должна быть проведена ещё до начала эмпирического анализа. Иными словами, необходимо теоретически размежеваться с неформленной и необозримой сферой обыденного мышления. Для того, чтобы исследование продвинуло наше знание дальше начальных представлений здравого смысла, требуется теоретическая перспектива с действительно плодотворным потенциалом.

Теория выступает в качестве средства осмысления достоинств, преимуществ и недочетов любой методической системы. На это указывал еще в середине прошлого века И. Я. Лернер<sup>27</sup> – один из создателей культурологической теории содержания образования, включающей четыре компонента: знания (информацию), способы деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения. Соотнося представленность каждого в существовавших методических системах, он отмечал, что присмотревшись «к теории поэтапного усвоения знаний, станет ясно, что в ней просматривается та же логика, но без выраженного внимания к творчеству и эмоциональной сфере обучающихся... Анализ новаторской методики В. Ф. Шаталова обнаруживает те же элементы при огромном, неподражаемом внимании к эмоциональной сфере, к репродуцированию учебного материала, но при (недостаточном внимании к творческому началу».

### ***1.5. Взаимосвязь понятий «теоретический подход» и «методологический подход»***

Важно рассмотреть теоретический подход в сравнении с используемым в практике исследований понятием «методологический подход». Часто они соединяются авторами в одно понятие – теоретико-методологический подход. Это обусловлено тем, что каждая интересная теория значима только при наличии методологии, а методология является убедительной при качественном ее теоретическом обосновании.

Тем не менее, существуют разные точки зрения. Как считает Сериков В.В., методология и теория – это разные типы знания, выполняющие разные функции. Теория в педагогике, как правило, имеет нормативный, рекомендательный характер, она представляет собой ориентир для деятельности педагога – практика. Методология адресована педагогу - исследователю. Конечно, и теорией, и методологией могут пользоваться все. Важно только знать, чему они служат и как их

---

<sup>27</sup> Лернер И.Я. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики // Сайт Коннессанс. Региональный центр дистанционного обучения. URL: Теория современного процесса обучения, ее значение для практики (rcde.ru) – дата обращения - 28.01.2021

«употреблять». Теоретик с помощью теоретических моделей и соответствующего категориального инструментария исследует педагогическую реальность, различные виды образовательных процессов, тогда как предмет методолога – рефлексия и прогноз самого научного исследования».<sup>28</sup> Таким образом, теоретическим фундаментом научного исследования традиционно является конкретный методологический подход, представляющий собой взгляд на интересующий объект с позиций какой-либо науки или отдельной теории.

Этой же точки зрения придерживается З.А. Решетова: «Каждый подход, способ рассмотрения, задавая определенную познавательную установку, определяет логику исследовательской программы, характер познавательных процедур и их структуру, форму выражения и способ организации знаний в концептуальную систему».<sup>29</sup>

О понимании теоретико-методологического подхода как феномена, выходящего за рамки только научного исследования, заявляют Новиков А.М., Новиков Д.А.<sup>30</sup> Они считают, что нередко бытует предубеждение против методологии, понимаемой весьма упрощенно – как некоторой абстрактной области философии, не имеющей прямого отношения ни к конкретным научным исследованиям, ни к потребностям практики.

Научная деятельность, по их мнению, является лишь одним из специфических видов человеческой деятельности, наряду с искусством, религией и философией. Все остальные профессиональные виды деятельности человека относятся к практической деятельности. На все эти виды деятельности также должно распространяться понятие методологии, в том числе понятие методологии практической деятельности, методологии художественной деятельности и т.д.

Авторы, рассматривая неоднозначные трактовки понятия «методология» и неопределенность позиций по отношению к этому понятию, приходят к выводу о том, что «методология – это учение об организации деятельности. Такое определение однозначно детерминирует и предмет методологии – организация деятельности».<sup>31</sup> То, как будет организована деятельность, является следствием мировоззренческих установок субъекта и его философии. Очевидно, сутью методологии являются принципы, которые находятся в прямой зависимости от философии субъекта. Сами авторы отстаивают позицию о том, что методология определяет деятельность как теоретика – ученого, так и педагога-практика. Исходя из того, что «ядерной» категорией этих авторов является «деятельность», можно говорить о характерном для их позиции деятельностном подходе.

---

<sup>28</sup> Сериков В.В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография / В.В. Сериков. – М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. – 292 с., С.32-33.

<sup>29</sup> Формирование системного мышления в обучении: учеб. пособие для вузов / под ред. Проф. З.А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 344 с., С.84.

<sup>30</sup> Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИНТЕГ. – 668 с.

<sup>31</sup> С. 22. Там же

Важно учитывать разные позиции и, соответственно, разные деятельности, которые может осуществлять педагог. Это может быть позиция исследователя – когда педагог изучает явления с целью выявления закономерностей, получения теоретического знания. Может быть позиция практика, когда педагог преобразует (изменяет) реальную действительность. Между этими двумя деятельностями нет непроходимой «пропасти»: педагог может находиться попеременно то в одной, то в другой позиции. Образ «качелей», предложенный В.В. Краевским<sup>32</sup>, наглядно иллюстрирует это: в одной ситуации педагог открывает закономерности; в другой – использует их в практике, которая вновь проблематизирует ситуацию и провоцирует педагога опять занять позицию исследователя – уточнять, исследовать и пр. Педагогическая наука и педагогическая практика не могут существовать в отрыве друг от друга.

Взаимосвязь и взаимозависимость теории и методологии наблюдается и при определении уровней. В структуре теоретико-методологического знания Э. Г. Юдин<sup>33</sup> выделяет **четыре уровня**: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический. Содержание **первого**, высшего, **философского уровня методологии** составляют *общие принципы познания и категориальный строй науки в целом*. Методологические функции выполняет вся система философского знания.

**Второй** уровень - *общенаучная методология* - представляет собой *теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин*.

**Третий** уровень - *конкретно-научная методология*, т.е. *совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине*.

**Четвертый** уровень - *технологическая методология* - составляют *методика и техника исследования, т.е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания*. На этом уровне методологическое знание носит четко выраженный нормативный характер.

К философскому уровню можно отнести экзистенциализм, бихевиоризм прагматизм и пр., концептуально определяющие теорию и практику образования,

Общенаучный уровень представляют системный подход, синергетический подход, феноменологический подход.

К конкретно-научному уровню педагогики исследователи относят целостный, личностный, деятельностный, полисубъектный, культурологический, этнопедагогический, антропологический подходы.

---

<sup>32</sup> Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. – Чебоксары: изд-во Чуваш. Ун-та, 2001, 244 с.

<sup>33</sup> Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М.: Эдиториал УРСС, 1997, 444 с.

## ***1.6. Разнообразие и плюрализм подходов***

Многие исследователи указывают на существующие в современных образовании и педагогике разнообразие и плюрализм подходов. Их наработано в гуманитарном знании достаточно много. Рассмотрим указанные ранее подходы конкретно-научного уровня – педагогики.

***Целостный подход***, ориентирует на выделение в педагогической системе развивающейся личности прежде всего интегративных инвариантных системообразующих связей и отношений;

- на изучение и формирование того, что в системе является устойчивым, а что переменным, что главным, а что второстепенным. Он предполагает выяснение вклада отдельных компонентов-процессов в развитие личности как системного целого. В этом отношении он очень тесно связан с личностным подходом.

***Личностный подход*** в педагогике вытекает из целостного. Он утверждает представления о социальной, деятельной и творческой сущности личности. Признание личности как продукта общественно-исторического развития и носителя культуры не допускает сведения личности к натуре человека, а тем самым к вещи среди вещей, к обучаемому автомату. *Личностный подход* означает *ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности*. Он настоятельно требует признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение.

Так как деятельность – является решающим условием развития личности, важна реализация в педагогическом исследовании и практике тесно связанного с личностным ***деятельностного подхода***. А. Н. Леонтьев писал: *"Для овладения достижениями человеческой культуры, - писал он, - каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями"* [1]. Вот почему, чтобы подготовить воспитанников к самостоятельной жизни и разносторонней деятельности, необходимо в меру возможностей вовлечь их в эти виды деятельности, т.е. организовать полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность.

***Полисубъектный (диалогический) подход*** вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Она не исчерпывается ею, не может быть к ней сведена и отождествлена (Л. П. Буюева). В этой связи необходимо акцентировать внимание на микросоциуме и отношениях между субъектами образовательного процесса как на важнейших источниках духовного развития. Этот факт диалогического содержания внутреннего мира человека до недавнего времени в педагогических исследованиях учитывался явно недостаточно.

Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляют сущность методологии гуманистической педагогики.

**Культурологический подход** как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности имеет три взаимосвязанных аспекта действия: *аксиологический (ценностный), технологический и личностно-творческий* (И.Ф. Исаев).

*Аксиологический* аспект культурологического подхода обусловлен тем, что *каждому виду человеческой деятельности как целенаправленной, мотивированной, культурно - организованной присущи свои основания, оценки, критерии (цели, нормы, стандарты и т.д.) и способы оценивания*. Этот аспект культурологического подхода предполагает такую организацию педагогического процесса, которая обеспечивала бы изучение и формирование ценностных ориентаций личности.

*Технологический* аспект культурологического подхода связан с *пониманием культуры как специфического способа человеческой деятельности*. Именно деятельность является тем, что имеет всеобщую форму в культуре. Она - ее первая всеобщая определенность. Категории "культура" и "деятельность" исторически взаимообусловлены. Достаточно проследить эволюцию человеческой деятельности, ее дифференциацию и интеграцию, чтобы убедиться в адекватном развитии культуры. Культура, в свою очередь, являясь универсальной характеристикой деятельности, как бы задает социально-гуманистическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов (Н.Р. Ставская, Э.И. Комарова, И. И. Булычев). Таким образом, освоение личностью культуры предполагает освоение ею способов практической деятельности и наоборот.

*Личностно-творческий* аспект культурологического подхода обусловлен *объективной связью индивида и культуры*. Индивид - носитель культуры. Он не только развивается на основе объективированной сущности человека (культуры), но и вносит в нее нечто принципиально новое, т.е. становится субъектом исторического творчества (К. А. Абульханова-Славская).

Человек, ребенок живет и учится в конкретной социокультурной среде, принадлежит к *определенному этносу*. В связи с этим культурологический подход трансформируется в *этнопедагогический*. В этой трансформации проявляется единство интернационального (общечеловеческого), национального и индивидуального.

**Антропологический подход**, который впервые разработал и обосновал К.Д. Ушинский, означает *системное использование данных всех наук о человеке как предмете воспитания и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса*. Актуальность антропологического подхода заключена в необходимости

преодолеть "бездетность" педагогики, не позволяющую ей обнаружить научные законы и проектировать на их основе новые образцы образовательной практики.

Исследуя рассматриваемую проблему определения теоретических подходов в педагогике и образовании, исследователи отмечают недостаточно четкое различие их границ. «Эти подходы зачастую взаимно перекрывают друг друга, акцентируя внимание либо на изменении предмета исследования, либо на изменении его методов». Пытаясь систематизировать теоретические подходы, авторы предлагают различные основания для их классификации<sup>34</sup>.

Например, выделяются подходы *дискурсы*; подходы *методы*; подходы *уровни и акценты*. **Подходы дискурсы.** 1. *Социокультурный* (социально-исторический, культурологический) подход, когда используемые абстрактные категории (государство, общество, педагогическая теория и практика, субкультуры учащихся и учащихся, общественно-педагогическое движение, педагогическая культура) показывают воздействие на образование соответствующих социальных институтов. 2. *Педагогический* (традиционный, автономный), когда звенья системы образования (практики и теории ее) рассматриваются как бы вне социального окружения и его воздействия, когда система развивается за счет внутренних ресурсов. 3. *Паритетный* (многофакторный) и приоритетный (генерализирующий) подходы **Подходы методы** 1. *Системно-структурный* (условная остановка исторического времени, анализ ситуации, поиск системообразующего фактора). 2. *Историко-генетический* (поиск констант и изменений на материале длительного хронологического периода) **Подходы уровни и акценты** 1. Макроисторический: а) проблемно-актуализирующий (значимое сегодня); б) аксиологический (моделирование ценностей в образовании); в) цивилизационный и парадигмальный (моделирование долговременных характеристик историко-педагогического процесса); г) релевантный (значимые явления прошлого, определявшие будущее развитие образования). 2. Микроисторический: а) антропологический (образовывающийся и образовывающий человек); б) регионалистский (уникальные территориально-этнические черты); в) школьносредовой (дух, уклад учебного заведения, неуловимый через традиционные источники); г) феноменологический (феномен творчества педагога, его системы взглядов, образовательного учреждения, территории и эпохи, любого педагогического явления в целом).

Разнообразие теоретических подходов наблюдается и в смежных к педагогике науках. В психологии укоренились теоретические традиции: *психодинамическая* (психоаналитическая), *когнитивистская*, *бихевиористская*, *гуманистическая*<sup>35</sup>. Деркач А.А. для изучения психических процессов и состояний добавляет к этим

<sup>34</sup> Шевелев А.Н. Потенциал феноменологического подхода в историко-педагогических исследованиях. // Известия Российского педагогического университета им. А.А. Герцена, 2006 URL:<https://cyberleninka.ru/journal/n/izvestiya-rossiyskogo-gosudarstvennogo-pedagogicheskogo-universiteta-im-a-i-gertsena>

<sup>35</sup> Развитие профессионализма в высшей школе /учебно-метод. пособие . Издание второе/под науч. Ред. А.А. Деркача.- М.: Изд-во РАГС, 2007.- 386 с., С.55.

подходам еще один - субъектно-деятельностный; Исследователи и практики для понимания отдельных психических процессов конкретизируют подходы: например, изучая мышление, Петухов В.В.<sup>36</sup> предлагает использовать механистический, телеологический (от «telos» – цель), целостный, генетический, когнитивный, личностный, исторический подходы. Комплексный подход предлагается при коррекции трудностей обучения в школе<sup>37</sup>, Локалова Н.П. конкретизирует его, выделяя при диагностике и коррекции причин, вызывающих трудности в школьном обучении – педагогический, психологический, нейропсихологический подходы.<sup>38</sup>

На существование в истории педагогики различных подходов к определению педагогической цели указывает Сериков В.В.<sup>39</sup>: натуроцентрический подход, социоцентрический, гуманистический, культурологический подходы.

Девять подходов выделяют в своем обзоре Н.В. Силкина, Жуковская М.А.<sup>40</sup>:

1. *Социально-исторический подход* позволяет изучить детерминирующие то или иное педагогическое явление социальные механизмы. 2. *Антропологический подход*. В соответствии с этим подходом анализ истории педагогических фактов и явлений осуществляется с позиций человека, выступающего в качестве главной ценности. 3. *Аксиологический подход* направлен на выявление ценностных ориентиров педагогического прошлого с целью последующего их приложения к проблемам современного образования. 4. *Культурологический подход* подчеркивает связь культуры и образования, позволяет анализировать сферу образования с помощью системообразующих культурологических понятий. 5. *Цивилизационный подход* направлен на рассмотрение общественных явлений через призму цивилизации, человек здесь выступает как творец истории во всех сферах его деятельности. Цивилизация при этом понимается как некий общественный организм, направленный на воспроизводство человека определенного типа и системы его взаимодействия со средой. 6. *Праксеологический подход*. Подход, обозначенный Г.Б. Корнетовым исходя из способов выдвижения образовательных целей, позиций и взаимоотношений всех сторон педагогического процесса. Ученым выделяется три базовые педагогические парадигмы: авторитарная, манипулятивная и педагогика поддержки. 7. *Синергетический подход* дает возможность получать знания из уже известных источников. 8. *Парадигмальный подход*, в соответствии с этим подходом парадигма в педагогике может использоваться для реконструкции того или иного педагогического опыта, определения генезиса конкретных исторических форм,

<sup>36</sup> Петухов В.В. Избранное. In memorial. М.: Лень, Лента Книга, 2015, 656 с. С. 53-118

<sup>37</sup> Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / под. Ред. Ж.М. Глозман, А.Е. Соболевой. 2 изд., - М.: Смысл, 2016. -544 с.

<sup>38</sup> Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009.- 368с., С. 17-18.

<sup>39</sup> Сериков В.В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография / В.В. Сериков. – М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. – 292 с., С. 93.

<sup>40</sup> Силкина Н.В., Жуковская М.А. Методологические подходы к изучению понятия «педагогическая традиция // Мир науки, культуры, образования. № 4 (29) 2011, С. 28-33.

закономерностей их развития. Так, по определению одного из сторонников названного подхода, Г.Б. Корнетова, педагогическая парадигма – совокупность устойчивых характеристик, определяющих содержательное единство схем теоретической и практической деятельности независимо от степени их рефлексии 9. *Полипарадигмальный* подход предполагает широкий взгляд на образовательный процесс, для него в большей степени характерны установки на взаимодействие и рефлексивность. 10. Использование при изучении той или иной образовательной системы *системно-исторического подхода*, обуславливается предметно-методологической адекватностью: метод должен соответствовать сложности исследуемого объекта (система должна изучаться системным методом)

*Теоретические подходы* позволяют определить сущностные проблемы педагогики и образования, предложить стратегии их разрешения; увидеть многообразие проблем, систематизировать их; получить объективное знание о педагогической реальности современного общества и предложить новые, ранее не известные модели педагогических практик.

Диалог представителей разных научно-педагогических подходов, выстроенный на едином основании – проблеме становления целостного человека в образовании - может помочь выстроить целостную, единую в своем многообразии стратегию образования, построенную на принципе человекоразмерности. Учитывая принцип дополнительности, разные взгляды не опровергают друг друга, а раскрывают разные грани целого.

Всякий факт «нагружен теорией» в том смысле, что обнаружение фактов, установление зависимостей между ними, построение модели преобразования и т.д. зависят от того, каким научным подходом руководствуется педагог в своей профессиональной деятельности. Один и тот же факт может по-разному рассматриваться в зависимости от применяемой концепции, специфики «очков», которые надевает исследователь или педагог-практик. То, что попадает в сферу видения педагога и становится предметом его исследовательского интереса, напрямую зависит от его позиции; А.Г. Асмолов в этой связи указывает на то, что от методологической установки «зависит признание того, существует некоторое явление как факт или же оно плод воображения самого исследователя».

Освещая проблему диагностической деятельности педагога, Борытко Н.М. характеризует подход как «фундаментальное основание деятельности», который «базируется на определенной концепции педагогического (образовательного) процесса или явления». В зависимости от того, какой подход использует педагог в своей деятельности, выбирается соответствующая система диагностических методов и способов интерпретации результатов<sup>41</sup>. Некоторые из традиционных подходов оказываются общими для различных гуманитарных наук, т.е. приобретают

---

<sup>41</sup> Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой, М.: Издательский центр «Академия», 2008, 288 с., С.62.



междисциплинарное значение. Примером может служить *феноменологическая* традиция, проникшая из философии в социологию, педагогику, психологию, психиатрию, правоведение, литературоведение и др.

Теоретические подходы определяют общие «перспективы», с которыми работают педагоги, и воздействуют на области исследований, а также на способы определения и решения проблем.

С точки зрения реальной науки и практики, выделение самостоятельных подходов к изучению любого явления в значительной мере является абстракцией<sup>42</sup>. Для конкретного исследования и решения конкретной педагогической ситуации возможны не один подход. Но изучение их помогает понять и осознать теоретические основы исследования или принятия практического решения, адекватность результатов, возможности и ограничения их интерпретации.

Исследователю и педагогу-практику важно ощущать и понимать педагогическую реальность, которая существует независимо от ее определений и «сопротивляется предписанным нормативными актами попыткам манипулировать ею как какой-то вещью»<sup>43</sup>. Идея с выхолощенным содержанием – не помогает менять реальность. Потому, как считает Мясоед П.А., приходится практиковать «по-своему», образом жизни, как теоретик и практик в одном лице. Жизнь, намного шире и сложнее каждого из рассмотренных подходов. Они дают представление об основных тенденциях в педагогике и образовании. Имея идею и собственный взгляд на образование, педагог способен выстроить свою методику.

---

<sup>42</sup> Петухов В.В. Избранное. In memorial. М.: Лень, Лента Книга, 2015, 656 с С.118.

<sup>43</sup> Мясоед П.А. Категория практики в психологическом познании и методологии психологии URL: П.А. Мясоед. КАТЕГОРИЯ ПРАКТИКИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ (studylib.ru), дата обращения – 01.02.2021

## *Вопросы и задания для самоконтроля*

1. Что такое «теоретический подход»? Объясните его обобщенный смысл.
2. Каково соотношение теоретического подхода и методологии?
3. Сравните различные толкования слова «подход». Какой из них отражает понимание «подхода» в логике нашей дисциплины?

- Подход - от *подходить*, подойти, подхаживать подо что, идти под низ чего, под навес или под свес. Рыдван не подходит, не подойдет под сарай, не войдет, высок. Лодка подошла под мост. || — куда к чему. Приступить ближе, приближаться. Подойди ко мне, покажись. Тучи подходят<sup>44</sup>.

- подход — 1. см. подойти. 2. Место, где подходят к чему-н. Удобный п. к переправе. 3. Совокупность приёмов, способов (в воздействии на кого-что-н., в изучении чего-н., в ведении дела). Правильный п. к делу. К человеку надо уметь найти п. | прил. подходный, ая, ое (ко 2 знач.)<sup>45</sup>.

- подход — 1. Процесс действия по гл. подходить 1. 2. Место, путь, по которому подходят, приближаются к чему-либо. 3. Способ обращения с кем-либо, чем-либо, характер отношения к кому-либо, чему-либо. || разг. Уловка, ухищрение.<sup>46</sup>

- подход — комплекс парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов в познании и/или практике, характеризующий конкурирующие между собой (или исторически сменяющие друг друга) стратегии и программы в философии, науке...<sup>47</sup>

Попробуйте придумать различные ассоциации к слову «подход», разные контексты употребления этого слова. Как проясняют они общий смысл этого слова? Спроецируйте эти смыслы на сущность теоретического подхода в педагогике и образовании.

4. Каковы уровни рассмотрения теоретических подходов? В чем специфика каждого?

---

<sup>44</sup>Толковый словарь Даля

URL: <https://gufo.me/dict/dal/%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D1%85%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%82%D1%8C>

<sup>45</sup> Толковый словарь Ожегова URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov/%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D1%85%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%82%D1%8C>

<sup>46</sup> Толковый словарь Ефремовой UR: Поиск с запросом «подход» / Толковый словарь Ефремовой (efremova.info)

<sup>47</sup> Новейший философский словарь URL: <https://gufo.me/dict/synonyms/%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D1%85%D0%BE%D0%B4> URL: <https://gufo.me/dict/synonyms/%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D1%85%D0%BE%D0%B4>

5. Возможно ли говорить о теоретическом подходе при анализе и преобразовании практики? (реальной педагогической ситуации?) Или это прерогатива научного исследования?

6. Составьте схему, в которой термины «принцип», «подход», «теория», «предмет», «объект» будут отражены в субординационных связях, отражающих ваше понимание зависимостей. Прокомментируйте свою схему.

7. Проанализируйте тексты разных авторов, предложенных для самостоятельного изучения темы: в чем их сходство и различия?

8. Составьте сообщение на тему «Теоретический подход: его назначение и специфика».

9. Какие из способов освоения предложенного содержания вам показались профессионально интересными? Как можно применить их в своей практике?

### Методические рекомендации для работы с текстами

#### Предлагаемая логика:

1. Определиться в понимании того, что такое «теоретико-методологический подход».
2. Самостоятельно изучить предложенные теоретико-методологические подходы. Для этого:
  - изучить материалы и определить (записать) основные понятия, характерные для данного подхода (за каждым из них стоит явление).
  - Попытаться выстроить субординационные (системные) отношения между понятиями.
3. Проиллюстрировать на примере конкретной педагогической ситуации, как подход определяет способ анализа (видения) педагогической реальности.

#### *Перечень рекомендуемых учебных изданий, Интернет-ресурсов, дополнительной литературы*

1. Белохвостов А. А., Аршанский Е. Я. Непрерывная предметно-методическая подготовка учителя: теоретико-методологические аспекты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 6 (56). С.113–123/ DOI 10.24411/2224-0772-2018-10033
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М.: «Школа-Пресс», 1995, 448 с.

3. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология. Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ И.А. Колесникова, Е.В. Титова М.: Издательский центр «Академия», 2005, 256 с.
4. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИНТЕГ. – 668 с.
5. Развитие профессионализма в высшей школе /учебно-метод. пособие. Издание второе/под науч. Ред. А.А. Деркача. - М.: Изд-во РАГС, 2007, 386 с.
6. Сериков В.В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография / В.В. Сериков. – М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018, 292 с.
7. Силкина Н.В., Жуковская М.А., Методологические подходы к изучению понятия «педагогическая традиция // Мир науки, культуры, образования. № 4 (29) 2011
8. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) Об образовании в Российской Федерации (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2021) Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года; Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года URL: ФЗ Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ :: СудАкт.ру (sudact.ru), дата обращения – 01.02.2021.
9. Шевелев А.Н. Потенциал феноменологического подхода в историко-педагогических исследованиях. // Известия Российского педагогического университета им. А.А. Герцена, 2006 <https://cyberleninka.ru/journal/n/izvestiya-rossiyskogo-gosudarstvennogo-pedagogicheskogo-universiteta-im-a-i-gertsena>

## Глава 2. Системный подход в педагогике и его реализация в образовании

- 2.1 Системный подход – «межметодологический уровень мышления»*
- 2.2. Целостность – признак, определяющий наличие системы*
- 2.3. Связи и отношения – характеристика организации системы*
- 2.4. Дифференцированность – признак развитости системы*
- 2.5. Педагогическая система как пример системного описания педагогической реальности*
- 2.6. Проектирование систем в образовании*

### ГЛОССАРИЙ

**Система** - упорядоченное определенным образом множество элементов, взаимосвязанных между собой и образующих некоторое целое единство»

**Системный подход** - изучение целостности, включая выявление закономерностей ее образования, существования и взаимодействия

**Элемент** - часть системы как целостности, структурная ее единица.

**Системность** - свойство объекта обладать всеми признаками системы.

**Структура** — способ взаимодействия элементов системы посредством определённых связей (картина связей и их стабильностей).

**Процесс** — динамическое изменение системы во времени.

**Функция** — работа элемента в системе.

**Системный эффект** — результат специальной реорганизации элементов системы, когда целое становится больше простой суммы частей.

**Структурная оптимизация** — целенаправленный процесс получения серии системных эффектов с целью оптимизации прикладной цели в рамках заданных ограничений. Структурная оптимизация практически достигается с помощью специального алгоритма структурной реорганизации элементов системы. Разработана серия имитационных моделей для демонстрации феномена структурной оптимизации и для обучения

**Организация** - способ существования элементов в системе, а равно и самой системы как целостности.

**Отношение** - фиксированное постоянство индивидуальных свойств элементов, характерное для данной системы

**Связи** - выражение зависимого возникновения, становления, существования и изменения одного элемента от другого.

**Целостность** – свойство, позволяющее рассматривать одновременно систему как единое целое и в то же время как подсистему для вышестоящих уровней.

**Иерархичность строения** - наличие множества (по крайней мере, двух) элементов, расположенных на основе подчинения элементов низшего уровня элементам высшего уровня. Реализация этого принципа хорошо видна на примере любой конкретной организации. Как известно, любая организация представляет собой взаимодействие двух подсистем: управляющей и управляемой. Одна подчиняется другой.

**Структуризация** - процесс, позволяющий анализировать элементы системы и их взаимосвязи в рамках конкретной организационной структуры. Как правило, процесс функционирования системы обусловлен не столько свойствами её отдельных элементов, сколько свойствами самой структуры.

## ***2.1. Системный подход – «межметодологический уровень мышления»***

Системный стиль современной науки пришел на смену аналитическому стилю классической науки и синтетическому – в неклассической. Он является не простым соединением анализа и синтеза, он есть, как считают исследователи, новый этап в развитии научного мышления и практики, содержащий предыдущие стили в «снятом», преобразованном виде, ознаменовал переход к новому видению мира во всей его многомерности. Он выступает интегратором разнообразных методологий, способов и методов познавательной деятельности в единый системный процесс междисциплинарного исследования, интегрирует знания различных наук о данном объекте<sup>48</sup>.

Прежде предмет ' описывался сам по себе: все его качества, свойства объяснялись непосредственно из него самого. Этот «предметоцентристский (В.П. Кузьмин) подход отчуждал объект, его свойства от связей» взаимодействий с другими объектами. Системный подход исключает «самость» объекта, рассматривает его включенным в систему с другими объектами, взаимосвязанным и взаимодействующим с ними; изменяющим свои свойства под влиянием воздействий взаимосвязанных с ним объектов. Именно поэтому вещь, включенная в новую систему связей, — другая вещь.

Кроме того, сам объект, его собственная природа, рассматриваются не синкретически, как эмпирически данная, нерасчлененная целостность, а как целостность системная<sup>49</sup> — внутренне расчлененная на составляющие ее части, обладающие своими индивидуальными различиями.

Системный подход — направление методологии научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объекта как системы: целостного комплекса взаимосвязанных элементов (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин); совокупности взаимодействующих объектов (Л. фон Берталанфи); совокупности сущностей и отношений (Холл А. Д., Фейджин Р. И., поздний Берталанфи)<sup>50</sup>.

До системного подхода в науке, как считает Новик И.Б., существовало противопоставление, альтернативность стилей мышления, выражавшаяся в установке «или-или». Системное мышление руководствуется другой формулой «и-и»: как то, так и другое. Установка системного мышления выражает его направленность на интегративный синтез знаний, отражающий разные стороны, аспекты объекта.

<sup>48</sup> Новик И.Б. Системный стиль мышления – М.: Знание, 1986. Сер. Философия. №1

<sup>49</sup> Формирование системного мышления в обучении: Учеб. пособие для вузов / под. ред. проф. З.А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002, 344 с.

<sup>50</sup> Системный подход (раздел) — Википедия (wikipedia.org) [https://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%BD%D1%8B%D0%B9\\_%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D1%85%D0%BE%D0%B4&action=edit&section=0](https://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D1%85%D0%BE%D0%B4&action=edit&section=0)

Он рассматривает другие стили мышления не как взаимоисключающие, а как дополняющие друг друга.

Системное мышление отличается объектно-субъектная направленность; оно ориентировано на системы, включающие человека, его деятельность. Объектом исследования становятся в меньшей мере вещи, фрагменты внешнего мира, в большей – социальные, искусственно создаваемые человеком системы: их конструирование, проектирование, строительство.

Системный подход (далее - СП) определяется его методом – *методом системного анализа*. Он требует рассмотрения педагогических явлений и процессов в их взаимной связи, с точки зрения таких категорий как «система», «отношение», «связь», «взаимодействие» и др.

*Системный анализ* предполагает<sup>51</sup>:

- эмпирическое выделение предмета-системы из среды и описание его как целостности;
- «рассечение» целого на части, его составляющие, и выявление отношений между ними;
- исследование структуры системы — ее элементов, их свойств и связей (структурных — системообразующих и генетических, формирующих структуру);
- исследование цели системы и ее целесообразного функционирования;
- исследование развития системы.

Исследователи<sup>52</sup> выделяют *два уровня анализа системы: макроскопический и микроскопический*. При макроскопическом анализе системы игнорируется ее детализация, рассматривается ее функционирование в целом, ее взаимодействие со средой. Микроскопический уровень предполагает детальное описание системы, ее структурных элементов, связей и отношений внутри нее, функций и процессов. Проецируя это мнение на образовательную действительность, важно определить рассматриваемый объект (школа, семья и пр.)

«С позиций системного подхода В.П. Кузьмин<sup>53</sup> выделяет в явлении четыре измерения. Во-первых, явление есть качественная единица мира, в котором само явление выступает как система. Во-вторых, явление есть часть своей видо-родовой макросистемы и подчиняется ее закономерностям. Здесь системой служит макроскопическая действительность. В-третьих, явление подчиняется закономерностям микромира, и системой здесь выступает микромир. В-четвертых, явление берется вместе со средой, с условиями его существования. Здесь системой служат его (явления) внешние взаимодействия.

---

<sup>51</sup> С. 66 Формирование системного мышления в обучении: Учеб. пособие для вузов / под. ред. проф. З.А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002, 344 с.

<sup>52</sup> В.П. Николаев, В.М. Брук Системотехника: методы и приложения 1985.

<sup>53</sup> Дорфман Л.Я. Концепция метаиндивидуального мира: современное состояние // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т.3, №3. С. 3–34.

Вся совокупность процедур системного исследования в методологическом плане осуществляется посредством понятийного аппарата СП. В нем выделяются три группы понятий.

Первая группа охватывает понятия, которыми описывается *строение системы*;  
- вторая — специфические *свойства системы*;  
- третья — «*поведение*» системы.

В зависимости от задачи и исследуемого аспекта системы используются те или иные понятия каждой группы: «элементы», «система», «среда», «целостность», «сложность», «организация», «целое», «часть», «элементы», «структура», «уровни», «иерархия» и др.

После выделения из среды системы анализируются ее системные свойства: сложность, организованность, целостность.

Исходя из определения системы, степень ее организации и, следовательно, степень ее развития определяется количеством входящих в систему разнородных элементов (степень разнообразия), количеством разных их уровней (степень иерархичности) и количеством, разнообразием и упорядоченностью связей между элементами.

## ***2.2. Целостность – признак, определяющий наличие системы***

Сложность системы раскрывается через такое понятие как, как элемент. *Элементы* образуют систему, интегрируясь в единое целое. При этом характерные свойства этого целого несводимы к сумме свойств самих элементов.

В то же время нельзя вывести свойство системы, ориентируясь на характеристику какой-либо ее части. Все элементы системы обладают интегративными свойствами, которыми они не обладали, находясь вне системы.

Требование Кагана М.С.<sup>54</sup> о *необходимости и достаточности* элементов системы подтверждают мысль о том, что каждый элемент системы важен для ее внутренней организации. Изъятие любого из элементов влечет за собой сбои в функционировании системы или вообще ее разрушение. Элементы, интегрируясь в систему, теряют ряд своих специфических качеств, приобретая системные, интегрированные. Целостность возникает в результате интеграции частей целого, она служит фактором, образующим систему (системообразующим фактором): по линии интеграции проходят принципиальные отличия систем от суммативных множеств, не являющихся системами. Все элементы, процессы, отношения внутри системы зависят от структурного принципа организации целого.

---

<sup>54</sup> Там же, С. 3-34, цит. по Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) М., 1974, С. 23.



Таким образом, *целостность* является качеством, определяющим систему. Эта характеристика – интегративный результат, эффект существования входящих в систему частей.

В. Петухов приводит пример фон Эренфельса, иллюстрирующий «целостность формы». Речь идет о музыкальной мелодии, которая воспринимается качественно неизменной (даже при транспортировке в другую тональность) только целиком. Представить звучание оркестра можно по-разному:

- как сумму отдельных элементов, (звучат одновременно, но независимо друг от друга, «итоговое звучание мелодии для воспринимающего является эффектом случайного сочетания);

- как последовательность интервалов или отношений между звуками: когда анализируется сочетание звуков, исполняемых разными музыкантами (исполнение ноты «до» одним музыкантом воспринимается как связанное с исполнением ноты «фа» другим).

- но адекватное восприятие достигается в том случае, если присутствует целостная организация всего звучащего оркестра, тогда все звуки представляются как структурированный аккорд – целостность.

«Всякая часть (например, данные, доступные наблюдению) получают свой действительный смысл только будучи соотнесенной с единой структурой целого – такова основная идея целостного (системного) подхода».<sup>55</sup>

Образовательная цель, ориентированная на поддержку и сопровождение социализации, индивидуализации, развития взрослеющего человека, определяет целостность любого феномена педагогики и образования.

Воспринимая или создавая педагогическую ситуацию как целостность, важно понимать, что в ней как условия, так и требования, ситуативны. Выбор средств также привязан к контексту. Если первичных данных (объективного и субъективного характера) не хватает для понимания ситуации целостно, и, соответственно, для определения средств реагирования, педагог достраивает ее до целого.

Первоначальное понимание системного подхода в педагогике сводилось к построению суммативных моделей: воспитание определялось как умственное, эстетическое, нравственное и т.д. Осознание того, что это грани единого целого – процесса становления личности, «шагов» ее развития, способствовало появлению теории целостного педагогического процесса (М.Н. Скаткин, В.С. Ильин), а затем и пониманию того, что он невозможен без совместных усилий педагога и учащегося: целостность человека определяет целостность педагогического процесса. Именно поэтому педагогика стремится к интеграции с многими гуманитарными сферами – культурой, этнокультурой, искусством, системой языка и т. д. По мнению Серикова В.В., «целостность определяется степенью человечности, гуманитарности, субъектно-авторской и творческой бытийности образования, его приверженности

---

<sup>55</sup> Петухов В.В. Избранное. In memorial. М.: Ленъ, Лента Книга, 2015, 656 с., С.86.

человекоразвивающим целям. Образование утрачивает целостность, когда субъект отчуждается от процесса, когда то, что он творит, не становится фактом его собственного бытия и самовыражения, выявления и проявления себя»<sup>56</sup> Целостность нарушается, когда содержание образования не вписывается в контекст внутреннего мира человека. «Любое образование, не реализуемое педагогом как личностью и не ориентированное на развитие личности воспитанника как интегрирующую целостность, является нецелостным по определению».<sup>57</sup>

Целостность выступает как метапринцип построения образовательных систем. Ее признаком является «самодвижение, наличие внутренних движущих сил»<sup>58</sup>. Опыт выдающихся педагогов (Макаренко А.С., Газман О.С. Иванов И.П. и др.) – тому подтверждение.

### ***2.3. Связи и отношения – характеристика организации системы***

Организация системы, прежде всего, выражает себя *отношениями элементов*: фиксированностью различий в элементах, индивидуальностью их свойств, соответствием элементов друг другу, постоянством их свойств, Объект обладает множеством свойств и разными свойствами может входить в разные системы, но в данную систему он входит лишь некоторыми из них - фиксированными и полагающими определенные свойства других элементов. Это и есть отношение системы, представляющее ее статический аспект

Каждый из элементов системы имеет набор определенных характеристик, но в конкретную систему он «входит» именно благодаря характеристике, которая удовлетворяет целям функционирования системы, т.е. вступает в «*отношения*». Например, один и тот же школьник, одновременно может быть элементом многих систем – сыном в семье, спортсменом в спортивной секции, другом в компании сверстников и т.д. В каждую из систем он вступает благодаря своему особому свойству, востребованному данной системой.

За отношением системы лежит *связь элементов*. На более глубинном уровне за статикой открывается динамика: их взаимодействие, внутреннее движение. В результате внутреннего движения возникает *взаимозависимое изменение свойств элементов*. Таким образом, через связь проявляется единство статического и динамического аспектов системы, взаимозависимое существование элементов в любых состояниях системы.

---

<sup>56</sup> Сериков В.В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография / В.В. Сериков. – М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. – 292 с.

<sup>57</sup> Там же, С. 19-20.

<sup>58</sup> Там же, С.21.

Связь имеет место там, где, во-первых, нет однородности элементов (их разнообразие порождает и разнообразие связей); во-вторых, присутствуют те или иные процессы, или формы движения (тип взаимодействий). При анализе закономерностей системы выделяют процессы:

- формирующие ту или иную структуру системы или взаимное превращение структур — *генетические связи*;
- внутренние взаимодействия элементов как единого целого (внутренние процессы) в сложившейся структуре — *структурные связи*.
- *функциональные связи*, при которых изменения одного объекта сопровождается изменениями другого;
- *причинно-следственные связи* объектов, в которых один из них обязательно ведущий. Имеются и другие связи (по содержанию, по типу структуры и пр.).

Как известно, существуют разные варианты системного подхода<sup>59</sup>, к примеру, системно-структурный, системно-функциональный, системно-исторический, системно-генетический.

Системный подход ориентирует исследователя на то, чтобы рассматривать любой педагогический объект в трех аспектах: как явление, как процесс и как деятельность.

Есть еще один тип связей, опосредующий закономерности системы, — *связи системы со средой*. Этот тип связи непереносимое условие всего жизненного цикла системы: от рождения (выделения из среды) до разрушения — превращения в другую систему.

Для рассмотрения сложных, самоорганизующихся систем, а тем более мыслящих систем, к которым относится человек, используют понятие не «элементы», а «подсистемы». <sup>60</sup> Приставка «под» означает, что она входит в состав системы более высокого уровня организации: например, школа является подсистемой системы образования государства, а подсистемами школы являются учащиеся, учителя, виды деятельности данного образовательного учреждения.

На первом этапе исследователи обычно описывают структуру системы (статику), как бы отвлекаясь от динамических процессов. Это позволяет вычлениить ее системообразующие элементы и установить существующие межэлементные связи. Также важно рассматривать систему и в динамике ее функционирования. Педагогический эксперимент бывает связан как с изменением структуры, так и с последующим за ним изменением функционирования системы: то есть, системный анализ имеет функциональный аспект, выражающийся в раскрытии механизмов функционирования внешних и внутренних систем.

---

<sup>59</sup> Дорфман Л.Я. Концепция метаиндивидуального мира: современное состояние // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т.3, №3. С. 3–34.

<sup>60</sup> Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. –М.: Логос, 2001. – 224 с.

Каждая система в зависимости от условий ее рассмотрения может быть представлена совокупностью нескольких подсистем как элементов данной системы или же она сама может являться подсистемой другой системы более высокого уровня<sup>61</sup>. В этом проявляется принцип иерархичности систем.

## ***2.4. Дифференцированность – признак развитости системы***

Как отмечает Чуприкова Н.И.<sup>62</sup>, уровень дифференцированности системы является одним из показателей ее развития. Или иначе: более развитые и высокоорганизованные системы являются и более дифференцированными. Развитие идет от состояний меньшей дифференцированности систем к состояниям все большей их дифференциации и иерархической упорядоченности.

*Например, в эмбриологии К. Бор (начало XX в.) на основании многочисленных наблюдений сформулировал правило эмбрионального развития: от гомогенных и общих структур к гетерогенным и частным. Согласно этому правилу, «особенности самой обширной группы животных (особенности типа) появляются в процессе развития зародыша в числе самых первых и раньше, чем специфические признаки, отличающие разных его представителей»<sup>63</sup>.*

*«В эволюционной морфологии установлено, что в процессе филогенеза целое, несущее определенную общую функцию, расчленяется на части, обладающие разными более специфическими функциями. Параллельно этому идут процессы интеграции, сохраняющие исходную целостность организма<sup>64</sup>. На примере развития нервной системы можно проиллюстрировать эту закономерность: на низших ступенях эволюции у простейших чувствительность равномерно распределена (разлита) по всему телу. По мере развития слитная форма начинает расчленяться на отдельные системы чувствования и движения, а чувствительность специализируется (зрительная, слуховая и т.д.). Постепенно диффузная нервная система дифференцируется на центральную и периферическую, в центральной выделяется головной и спинной мозг. Дальнейшая эволюция связана с все большей дифференциацией и специализацией разных областей и отделов спинного и особенно головного мозга.*

Рассматривая обучение как систему, развивающуюся по закону дифференциации, можно привести пример, относящийся еще к Я.А. Коменскому. В «Великой дидактике» был выдвинут и описан принцип природосообразности. Согласно этому принципу, обучение будет успешным, если будет выстраиваться

---

<sup>61</sup> Алексеев О.Л. Коркунов В.В. Системный подход как методологическая основа научного познания, 2002. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-kak-metodologicheskaya-osnova-nauchnogo-poznaniya/viewer>, дата обращения – 12.02.2021.

<sup>62</sup> Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения) М.: ОА «СТОЛЕТИЕ», 1994 – 192 с.

<sup>63</sup> Там же, С.29.

<sup>64</sup> Там же, С.30.

сообразно законам Природы: «Природа производит все из основ незначительных по величине, но мощных по своему качеству, внутренней силе<sup>65</sup>... Всякое формирование природа начинает с самого общего и кончает наиболее особенным». <sup>66</sup> «Все, что подлежит изучению, пусть сперва предлагается в общем виде, а затем по частям»<sup>67</sup> Образование состоит из немногих начал, из которых, «если только знать способы их различения, возникает бесконечное множество положений, подобно тому, как на дереве из основательно укрепившегося корня могут вырасти сотни ветвей, тысячи листьев, цветов и плодов». <sup>68</sup> Соответственно, если мы хотим, чтобы человек развивался всю жизнь, важно вырастить «эти главные ветви» его знаний и познавательных способностей.

## ***2.5. Педагогическая система как пример системного описания педагогической реальности***

Для описания педагогической реальности широко используется модель образовательной системы, предложенной Н.В. Кузьминой. В ее состав вошли как структурные, так и функциональные компоненты. «Структурные компоненты — это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых, собственно, образует эти системы, во-первых, и отличает от всех других (не педагогических) систем, во-вторых». К их числу относятся цели, учебная информация (содержание), средства педагогической коммуникации, педагоги и учащиеся». <sup>69</sup> Под педагогической системой понимается множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе»<sup>70</sup>: цель, субъекты, содержание, методы.

Педагогическая система государства (*социетарный уровень*) определяется Законом (см. Закон «Об образовании»), в котором обозначены принципиальные моменты для функционирования и развития образования в стране. Более конкретизированный характер носит педагогическая система на *институциональном уровне* (вуза, школы и т.д.), происходит конкретизация цели, иногда связанная с авторской позицией лидера. *Социально-педагогический* уровень педагогической системы мы наблюдаем, когда речь идет о взаимодействии, например, классного руководителя и учащихся, куратора и студентов курса и т.д. Практика знает немало примеров создания авторской педагогической системы, отражающей идеи

---

<sup>65</sup> Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж-Ж., Песталоцци И.Г. / Педагогическое наследие Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988 – 416 с.)

<sup>66</sup> Там же, С. 54.

<sup>67</sup> Там же, С. 75.

<sup>68</sup> Там же, С.63.

<sup>69</sup> Остапенко А.А. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия// Человек. общество. Управление, 2013, № 4, С. 37-51.

<sup>70</sup> Сластенин В.А. и др. Педагогика. – М., 2002. – С 72.

государства и специфику конкретного института и выступающей на какой-то своей системе принципов. *Межличностный уровень* педагогической системы возможен при организации, например, репетиторства, индивидуальной работы с конкретным учеником. Возможен и *интраперсональный уровень* педагогической системы: в этом случае субъект и объект образования совпадают. Представленное описание может служить примером иерархичности системы в образовании.

Педагогическая система, реализуемая во времени и пространстве, в конкретных условиях образовательной практики – есть *педагогический процесс*. Он реализует цели образования (обеспечивает изменение свойств личности и появление новообразований у каждого субъекта образования (взрослых и школьников) в условиях педагогических систем через специально организованное взаимодействие.

«Функциональные компоненты — это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся, они обуславливают движение, развитие, совершенствование педагогических систем и вследствие этого устойчивость, их жизнестойкость, выживаемость. В педагогических системах выделяются гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организационный функциональные компоненты».<sup>71</sup> «Педагогическую систему можно определить как взаимосвязь структурных и функциональных элементов, подчинённых целям формирования в личности учащегося готовности к самостоятельному, ответственному и продуктивному решению задач в последующей системе» *Цель выступает системообразующим компонентом системы.*

Впоследствии пятикомпонентная педагогическая система Н.В. Кузьминой была дополнена ее учениками еще двумя компонентами<sup>72</sup> – «последующая образовательная система» (прогностический компонент) и «критерии оценки качества образовательной системы» (оценочный компонент).

Всякая *образовательная система* характеризуется с внешней стороны как некий результат определенным образом упорядоченной культурной среды. Для каждой образовательной системы характерно, что она по-своему пронизываема социально-демографическими, семейно-бытовыми, политическими, производственными, экономическими и другими общественными процессами. Кроме того, существуют особые связи с другими сферами культуры: наукой, искусством, массовой коммуникацией. Все средовые связи и возможности преобразуются в образовательной системе в соответствии с ее внутренними целями. Эти последние связаны с потребностями тех людей, для которых и ради которых создаются

---

<sup>71</sup> Остапенко А.А. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия// Человек. общество. Управление. 2013, № 4, С. 37-51.

<sup>72</sup> Педагогическая система: теория, история, развитие. Коллективная монография / Под ред. В.П. Бедерхановой, А.А. Остапенко. М.: Народное образование, 2014, 128 с.

образовательные системы. Внутренние *цели образовательных систем* - содействуют развитию человека, его самоопределению и продуктивному включению в жизнь общества. Эти цели в современных условиях формулируются не в категориях должного, а в категориях возможного. Тем самым образовательные системы ориентированы на создание целенаправленно выстраиваемых совокупностей условий для становления человека.

В свою очередь, совокупность таких условий определяет развертывание поля, возможного для освоения человеком в его жизнедеятельности, определяет особенности процесса освоения. В этом процессе человек превращает элементы социокультурной среды в элементы сферы своей жизнедеятельности, что ведет к изменениям в самом человеке, к его личностному, субъективному и индивидуальному становлению. Обеспечение указанного процесса - предмет профессиональной деятельности, педагогической по самой своей сути. Таким образом, определенность образовательной системы, индивидуальность ее облика задается целями, содержанием и характером педагогического процесса, субъектами которого выступают становящийся человек и педагог-профессионал.

## ***2.6. Проектирование систем в образовании***

В сфере образования проектирование может по-разному подходить к выделению своих объектов. Обратимся к варианту, описанному Н.Ф. Радионовой и другими исследователями<sup>73</sup>.

Возможен *подход социально-педагогический*, когда объектом проектирования является способ упорядочения социокультурной среды, который служит основой для функционирования образовательной системы. Социально-педагогическое проектирование рассматривает все внешние факторы детерминации образовательной среды и таящиеся в них потенциалы для развертывания собственно педагогического процесса. К сфере социально-педагогического проектирования относится и педагогизация социокультурной среды, ее перспективы, методы и формы, способы взаимодействия различных образовательных систем со сферами культуры.

*Подход* может быть *психолого-педагогическим*, когда исходными являются объяснительные схемы психологических механизмов усвоения знаний, восприятия информации, игровой деятельности и т. п. Исходя из этих схем, строятся модели педагогических процессов, которые затем подвергаются опытно-экспериментальной отработке.

---

<sup>73</sup> Проектирование в образовательном процессе вуза: гуманитарные технологии: Научно-методическое пособие / Под ред. Н. Ф. Радионовой - СПб: 000 «Книжный Дом», 2008. - 192 с., С. 37 -38.

Собственно *педагогический подход* ставит в центр внимания педагогический процесс как таковой, условия его эффективности, возможные формы взаимодействия субъектов этого процесса, стратегии и тактики принятия решений по реализации процесса, регулированию оценке его качества.

Обозначенные ракурсы системного проектирования в сфере образования не являются жестко разграниченными. Все они сливаются в своем конечном предназначении: создать регулятивную основу функционирования образовательной системы, ценностно и информационно обеспечить разворачивающийся в этой системе образовательный процесс, предвидеть его качество и их возможное влияние на становление человека.

Дальнейшее развитие представлений о проектировании в образовании как особом феномене и виде деятельности строится на системном анализе возможностей проектирования в сфере образования и основных возможных противоречий в этой сфере. Именно эти противоречия требуют для своего разрешения проектных преобразований в образовательных системах.

### *Вопросы и задания для самоконтроля*

1. Что есть в вашем понимании «образовательная система»?
2. Чем образовательная система отличается от «педагогической»?
3. Представьте ситуацию, когда вы устраиваетесь на работу по специальности. Работодатель вправе задать вам вопрос: «В какой педагогической системе работаете вы?» Попытайтесь спрогнозировать свой ответ.
4. Будет ли семья оставаться системой, если все дети разъехались по разным городам и образовали свои семьи? Почему? В каком случае исчезновение компонента системы ведет к ее распаду? В каком случае семья не распадается при исчезновении ее элемента?
5. Какому принципу системного подхода соответствует утверждение: «для всех детей невозможна одна и та же образовательная система, возможны и желательны альтернативные пути» Каковы реальные возможности смены образовательного маршрута для разных детей, разных возрастов и разных ступеней этого маршрута?
6. Охарактеризуйте внешние и внутренние связи, исходя из понимания образовательной системы.
7. На каком уровне (макроскопическом, микроскопическом) важно, с вашей точки зрения, рассматривать процессы и явления в образовании?
8. Рассмотрите системный характер деятельности.
9. Чем в системном подходе «связь» отличается от «отношений»? Почему при устройстве на работу с вами оформляют трудовые отношения, а не связи? Чем



будет руководствоваться работодатель, предполагая выстраивать с вами профессиональные отношения?

10. Сериков В.В. отмечает, что «педагогика – это наука о воспитании человека человеком, а не безликим «процессом» или «системой», и высказывает опасение: «не появятся ли «на выходе» из безличной программы вуза и безликие выпускники?». Далее он пишет, что проблема состоит «в приверженности педагогических исследований классическим типам системности и категоричности знания, хотя известно, что в педагогике практически нет категорий, которые имели бы общепринятое толкование. Большинство категорий и понятий используются на уровне смыслов, а не так называемых объективных значений».

*Могут ли, с вашей точки зрения», «ужиться» системный подход и субъективность, индивидуальность, неповторимость личностей педагога и обучающегося?*

11. Приведите пример любой системы из сферы вашей профессиональной деятельности (школа урок, класс и т.д.). Объясните, что делает выбранный вами объект системой. Попытайтесь охарактеризовать выбранный вами объект, ориентируясь на методические рекомендации (*метод. рекомендации 1*).

12. Рассмотрите педагогическое явление, охарактеризовав «триаду» системы (*см. метод рекомендации 2*).

13. Какие приемы для развития системного восприятия и мышления у учащихся вы предложили бы себе, своим коллегам?

### **Методические рекомендации**

1. Охарактеризуйте, исходя из них, выбранный вами педагогический объект (явление, процесс, систему и т.д.) Используйте развёрнутое определение системного подхода, включающее изучение и практическое использование восьми его аспектов, представленных ниже.

- *Системно-элементный* или системно-комплексный, состоящий в выявлении элементов, составляющих данную систему. Во всех социальных системах можно обнаружить вещные компоненты (средства производства и предметы потребления), процессы (экономические, социальные, политические, духовные и т.д.) и идеи, научно-осознанные интересы людей и их общностей.

- *Системно-структурный*, заключающийся в выяснении внутренних связей и зависимостей между элементами данной системы и позволяющий получить представление о внутренней организации (строении) исследуемой системы.

- *Системно-функциональный*, предполагающий выявление функций, для выполнения которых созданы и существуют соответствующие системы.

- *Системно-целевой*, означающий необходимость научного определения целей и подцелей системы, их взаимной увязки между собой.
- *Системно-ресурсный*, заключающийся в тщательном выявлении ресурсов, требующихся для функционирования системы, для решения системой той или иной проблемы.
- *Системно-интеграционный*, состоящий в определении совокупности качественных свойств системы, обеспечивающих её целостность и особенность.
- *Системно-коммуникационный*, означающий необходимость выявления внешних связей данной системы с другими, то есть её связей с окружающей средой.
- *Системно-исторический*, позволяющий выяснить условия во времени возникновения исследуемой системы, пройденные ею этапы, современное состояние, а также возможные перспективы развития.

2. При выполнении задания выполните следующую последовательность действий:

- Определите *цель* (смыслы, ценности) - *стратегическая модель*;
- выявите *устройство*, организацию (состав элементов, связи между ними) - *структурная модель*;
- проанализируйте *функции* системы (операции, технологии) - *функциональная модель*.

Как обеспечиваются процессуальные формы системы: развитие, функционирование, динамика состояний?

*Перечень рекомендуемых учебных изданий,  
Интернет-ресурсов, дополнительной литературы*

1. Алексеев О.Л. Коркунов В.В. Системный подход как методологическая основа научного познания, 2002. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-kak-metodologicheskaya-osnova-nauchnogo-poznaniya/viewer>, дата обращения – 12.02.2021.

2. Бут Свини Л. Сборник игр для развития системного мышления [пер. с англ.] / Л. Бут Свини, Д. Медоуз; под ред. Г.А. Ягодина, Н.П. Тарасовой. – М.: Просвещение, 2007 – 285 с.

3. Воскобойников А.Э. Системные исследования: базовые понятия, принципы и методология // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». — 2013. — № 6 (ноябрь — декабрь) (архивировано в WebCite).

4. Педагогическая система: теория, история, развитие. Коллективная монография / Под ред. В.П. Бедерхановой, А.А. Остапенко. М.: Народное образование, 2014. 128 с.

5. Проектирование в образовательном процессе вуза: гуманитарные технологии: Научно-методическое пособие / Под ред. Н. Ф. Радионовой - СПб.: 000 «Книжный Дом», 2008. - 192 с.

6. Сериков В.В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография / В.В. Сериков. – М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. – 292 с.

7. Сидоров С. В. Правила реализации системного подхода в управлении развивающейся школой // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». — 2010. — № 2 — Педагогика. Психология.

8. Формирование системного мышления в обучении: Учеб. пособие для вузов / под. ред. проф. З.А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002, 344 с.

9. Шагиахметов М. Р. Основы системного мировоззрения. Системно - онтологическое обоснование — М.: КМК, 2009. —263 с. [ISBN 978-5-87317-546-8](#)

## Глава 3. Синергетический подход как самоорганизация и саморазвитие сложных, открытых, нелинейных систем.

- 3.1. Самоорганизация как базовый смысл синергетического подхода
- 3.2. Гуманитарные системы и синергетический подход
- 3.3. Проблема использования идей синергетики в образовании
- 3.4. Сложным системам нельзя навязывать пути развития
- 3.5. Существует несколько альтернативных путей развития
- 3.6. Неустойчивость и хаос может выступать в качестве созидающего начала
- 3.7. Установление общего темпомира
- 3.8. Особенности эффективного управления
- 3.9. Лавинообразные процессы и процессы нелинейного, самостимулирующего роста
- 3.10. Нелинейное образование, ризоматические структуры

### ГЛОССАРИЙ

**Синергетический подход** - совокупность принципов, основой которой является рассмотрение объектов как самоорганизующихся систем

**Синергетика** (от греч. сотрудничество, содружество) – междисциплинарное научное направление, изучающее связи между элементами структуры, которые образуются в открытых системах благодаря интенсивному обмену вещества и энергии с окружающей средой в неравновесных условиях, где наблюдается согласованное поведение подсистем, в результате чего возрастает степень их упорядоченности (т.е. уменьшается энтропия) – происходит самоорганизация системы.

**Объект** синергетического подхода - развивающиеся сложные открытые нелинейные системы

**Основные принципы** синергетического подхода: открытость, нелинейность, самоорганизация, наличие флуктуации, точек бифуркации, аттракторов

**Открытость** - способность системы к обмену энергией, веществом, информацией с внешней средой

**Нелинейность** - наличие многих случайных направлений развития, обусловленных внутренними или внешними случайными воздействиями

**Хаос** – неустойчивость системы, наличие флуктуации, с которых начинается самоорганизация системы

**Флуктуации** – колебания, отклонения от средних значений процессов, характеризующих систему

**Бифуркация** (раздвоение) – точка выбора траектории (стратегии) дальнейшего развития; существует альтернативные пути развития системы, которые формируются в точках бифуркации

**Аттрактор** (аттрактор – притягивать) – фактор, определяющий будущее состояние системы (как бы притягивает, организует, формирует, изменяет наличное ее состояние), где аттракторы выступают как цель (направленность развития системы).

### ***3.1. Самоорганизация как базовый смысл синергетического подхода***

Синергетика входит в универсальную методологическую парадигму, относящуюся к тем областям знания, где изучаются сложные системы, явления самоорганизации, и представляет собой единый междисциплинарный подход к исследуемым предметам и объектам. Предметом синергетики являются *механизмы самоорганизации*. Поэтому ее и называют теорией самоорганизации. "Под самоорганизацией в синергетике понимаются процессы возникновения макроскопически упорядоченных пространственно-временных структур в сложных нелинейных системах, находящихся в далеких от равновесия состояниях вблизи особых критических точек". Иногда самоорганизация определяется как "упорядочение каких-либо элементов, обусловленное внутренними причинами, без воздействия извне"<sup>74</sup>. Понятие "синергизм" пришло в научный лексикон из медицины: в физиологии синергистами называют мышцы, действующие совместно для осуществления одного определенного движения, в фармакологии - это лекарственные препараты, взаимно усиливающие лечебный эффект. Позднее этот термин стал использоваться для описания коллективных взаимодействий атомов и молекул, приводящих к упорядочению и поддержанию стабильного течения физико-химических процессов. Во второй половине XX столетия сложился особый подход к исследованию физико-химических систем, далеких от равновесия, и была разработана познавательная модель науки, которая получила название "синергетика"<sup>75</sup>. Ее идеи, сформировавшиеся в недрах естествознания и связанные с именами И. Р. Пригожина, Г. Хакена и других ученых [1; 2], стали основополагающими в постнеклассической науке.

### ***3.2. Гуманитарные системы и синергетический подход***

Системы, включающие человека, называются *гуманитарными*.<sup>76</sup> Именно человек вносит решающую неопределенность и случайность в процессы, которые, как считают исследователи, и без того характеризуются неопределенностью и случайностью. Для понимания гуманитарной системы общепринятый системный анализ оказывается недостаточным. «В нашей педагогической мысли до сих пор преобладает устаревшая, классическая теория систем, далекая от современной

---

<sup>74</sup> Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. - СПб.: Норинт, 1998. - 1536 с.

<sup>75</sup> Игнатова, В. А. Педагогические аспекты синергетики / В. А. Игнатова // Педагогика. - 2001. - № 8. - С. 26-31.  
[https://portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1192627321&archive=1196815384&start\\_from=&ucat=&](https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1192627321&archive=1196815384&start_from=&ucat=&)

<sup>76</sup> Российская эффективная школа: образовательная среда, организация и управление/ Бершадский М.Е., Гусев В.В., Нестеренко А.А.; под общ. ред. В.В. Гузеева. М.: НИИ школьных технологий, 2012. 152 с., С. 64.

теории сложных самоорганизующихся систем с человеческим фактором»<sup>77</sup> - отмечал Слободчиков. В.И.

Гуманитарные системы относятся к разряду сложных систем, анализ которых связан с синергетическим подходом. Наивысший уровень развития гуманитарной системы связывают с появлением «поэзиса» - особой авторской интеллектуально-эмоциональной среды, насыщенной событийностью и как следствием этого – обладающей огромными развивающими эффектами.

Каждое образовательное учреждение руководствуется в своей деятельности определенной системой принципов, которая может быть и не зафиксирована в виде документа. Это – живая социальная система, включающая ряд подсистем (для рассмотрения поведения живых и, тем более, мыслящих систем приходится использовать представление не об элементах, а о подсистемах<sup>78</sup> К ним относятся учащиеся, учителя, руководители, обслуживающий персонал, виды деятельности учащихся и педагогов, тексты, сохраняющие память о традициях школы и т.д. Образовательные процессы, протекающие в такой социальной системе, можно рассматривать как разнообразное и многосоставное взаимодействие естественных (в отличие от искусственных – созданных человеком с определенной целью) систем самого высокого уровня сложности: личность, группа, сообщество<sup>79</sup>.

Важно учитывать принципиальные характеристики, отражающие суть гуманитарной системы, коей является и сам человек: специфичное для гуманитарных систем системное качество *креативности*, обеспечивающее саморазвитие, рост, продвижение гуманитарных систем; *направленность*, интегрирующая в себе совокупность установок, интересов, интенций; *открытость*<sup>80</sup>. Способ существования гуманитарной системы — самосозидание в процессе жизнедеятельности.

При анализе сложности таких систем мышление ориентировано на задачу управления – исследования проблем оптимального регулирования процессов, происходящих в системе, что предполагает тщательный сбор и анализ информации, связанной с данной организацией.

Например, при создании управленческой модели в образовательном учреждении важно определить специфику именно данного коллектива. При этом мало информативными оказываются формализованные тесты и методики: люди взрослые, опыт «правильных», ожидаемых ответов достаточный у каждого, чтобы ответить в соответствии с ожиданиями интервьюера.

Не поможет для решения проблемы и создания эффективной модели управления и использование многочисленной литературы по менеджменту в образовании: ситуация в одном учреждении может кардинально отличаться от

---

<sup>77</sup> Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл // Исследовательская деятельность школьников. 2004. № 2, С. 9.

<sup>78</sup> Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2001. – 224 с.

<sup>79</sup> Там же. С. 18.

<sup>80</sup> Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М.: Школа, 1994. - 184с, С. 89.

положения дел в другом. И если бы все обстояло так просто, то и необходимости в специалисте, призванном помочь решить проблему эффективного менеджмента конкретного учреждения, не было бы: делайте, как написано в книгах.

Важно найти такие способы диагностики, которые неформально позволят выявить *направленности* как ценностно-смысловые установки конкретных людей в конкретных условиях, и позволят определить те «точки роста», оперевшись на которые, субъекты образования смогут сами вывести свою личность и организацию на новый уровень развития. Реализации этой идее могут послужить вопросы, заданные руководителю: «вспомните, какие из ваших решений наиболее качественно были выполнены вашими подчиненными? Чем вы это объясняете?»

Встречный вопрос подчиненным, ориентированный на актуализацию их субъектного опыта - «какие из решений вашего директора вами выполнялись с удовольствием?» делает возможным содержательный анализ и выход на договорной уровень взаимодействия в коллективе. При этом сохраняется и утверждается ценность и уникальность позиции каждого, ее направленность.

*Относясь к ситуации как к гуманитарной саморазвивающейся системе*, важно нащупать, услышать, увидеть и сохранить этот ценностный контакт, который устанавливается непосредственно переживанием, а затем пониманием. Направленность, соотносимая с ценностным отношением и ценностным опытом, придает субъектам образовательного взаимодействия относительную устойчивость и целостность: альтернативы, между которыми совершается выбор, — не различные объекты или способы действия, а существенные жизненные отношения, каждое из которых символизирует особый образ жизни<sup>81</sup>.

### ***3.3. Проблема использования идей синергетики в образовании***

В научно-педагогической литературе значительное внимание уделяется проблеме использования идей синергетики в образовании. Можно выделить три важнейшие составляющие<sup>82</sup>: дидактические аспекты адаптации идей синергетики в содержании образования; использование их в моделировании и прогнозировании развития образовательных систем; применение в управлении учебно-воспитательным процессом.

Концептуально-методологическая новизна идей самоорганизации связана с признанием способности различных систем к саморазвитию не только за счет

---

<sup>81</sup> Петрова Г.Н. Субъектный опыт педагога в логике гуманитарной системы // Человекоразмерное образование: проблемы педагогических практик в России и странах Азиатско-тихоокеанского региона. Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием 17 декабря 2015 г. / Отв. редактор В.В. Кравцов, О.В. Степкова, Е.М. Шемилина. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2016 г. С.147-151.

<sup>82</sup> <sup>82</sup> Игнатова, В. А. Педагогические аспекты синергетики / В. А. Игнатова // Педагогика. - 2001. -№ 8. - С. 26-31.

притока энергии, информации, вещества извне, но и за счет использования их внутренних возможностей.

Самоактуализация и самореализация каждой отдельной личности сегодня рассматриваются как приоритетные цели, на достижение которых важно направлять усилия государства. Но достичь этой цели в условиях единообразия содержания, без учета интересов, склонностей обучающихся – невозможно. На смену информационно-деятельностной парадигме образования с ее ориентацией на формирование системных знаний и усвоение способов деятельности приходит деятельностно-ценностная парадигма, направленная на самореализацию и самоактуализацию личности. Вторая парадигма предполагает вероятностные результаты образования, самопознание на основе рефлексивных процессов, а потому – нелинейность развития, разнообразие методов движения к цели, максимальную персонифицированность образования. Рассмотрим основные постулаты синергетического подхода.

### ***3.4. Сложным системам нельзя навязывать пути развития***

Вера во внутренние ресурсы человека для саморазвития является основанием для тезиса-руководства синергетики применительно к педагогике: *СЛОЖНЫМ СИСТЕМАМ НЕЛЬЗЯ НАВЯЗЫВАТЬ* какие бы то ни было пути развития. Важно понять, как способствовать их собственным тенденциям развития, как выводить системы на эти пути. Схема «управляющее воздействие - желаемый результат», когда кажется, что чем больше вкладываешь энергии, тем больше будто бы и отдача – не работает. На практике многие усилия оказываются тщетными, "уходят в песок" или даже приносят вред, если они противостоят собственным тенденциям саморазвития сложноорганизованных систем. Проблема управляемого развития, принимает, таким образом, форму проблемы самоуправяемого развития.

Образовательная система, являясь, по сути, феноменом искусственным, содержит «содержание и процесс», являющиеся естественными феноменами бытия человека. Антиномия искусственного и естественного в образовании разрешается опорой на природосообразность и «человекообразность» как ценностные ориентиры образования.

Вспомним сказку Метерлинка «Синяя птица». Фрагмент из нее может быть хорошей иллюстрацией данного тезиса: в огромном Небесном зале сидят еще не родившиеся дети. Они рассуждают о своем будущем пребывании на Земле. «Мне еще рано на Землю, я не знаю, кем я буду» - мыслит один ребенок. «А мне пора. Я спасу людей от неизлечимой болезни. Если мне помогут....», - рассуждает другой. «Если мне помогут» - ключевая фраза, она может промысливаться как ожидание



возможности для самореализации внутренних, природных потенций, для самоорганизации по внутренним законам саморазвития.

### ***3.5. Существует несколько альтернативных путей развития***

Как известно, синергетика исходит из принципа эволюционирования окружающего мира по нелинейным законам. В широком смысле эта идея может быть выражена в многовариантности или альтернативности выбора.

В системе образования многовариантность означает создание в образовательной среде условий выбора и предоставление каждому субъекту шанса индивидуального движения к успеху, стимулирование самостоятельности выбора и принятия ответственного решения, обеспечение альтернативного и самостоятельного пути для развития. Более конкретно такой выбор заключается в возможности определять индивидуальную траекторию образования, темп обучения, достигать разного уровня образованности, выбирать тип учебных заведений, учебные дисциплины и преподавателей, формы и методы обучения, индивидуальные средства и методики, творческие задания и т. п.

«Картина мира, рисуемая классическим разумом, это мир, жестко связанный причинно-следственными связями»<sup>83</sup>. Причем причинные цепи имеют линейный характер, а следствие, если и не тождественно причине, то, по крайней мере, пропорционально ей. По причинным цепям ход развития может быть просчитан неограниченно в прошлое и будущее. Развитие ретросказуемо и предсказуемо. Настоящее определяется прошлым, а будущее настоящим и прошлым. Синергетика свидетельствует об обратном: для сложных систем, каким является человек, как правило, *существуют несколько альтернативных путей развития*. Утверждается неединственность эволюционного пути, отсутствие жесткой предопределенности, укрепляется надежда на возможность выбора путей дальнейшего развития, причем таких, которые устраивали бы человека и вместе с тем не являлись бы разрушительными для природы.

Оптимальный способ решения педагогической ситуации должен быть вариационным, т. е. давать новые варианты решения, поскольку решение одной ситуации порождает возникновение другой<sup>84</sup>. Это означает, что оптимальный способ не должен включать в себя единственное решение, даже если оно и будет педагогически правильным. Важно наличие правила избыточного разнообразия: мнений, школ, технологий и пр., обеспечивающее возможность выбора. А.Н. Леонтьев подчеркивал, что в однообразной, убогой с точки зрения событий,

---

<sup>83</sup> Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожиным \ Вопросы философии 1992, № 12, с.3-20.

<sup>84</sup> Кашапов М.М. Обучение решению педагогических ситуаций: Методические указания для студентов факультета психологии Яросл. Гос. Ун-т. Ярославль, 1992, 35 с.

деятельностей и людей среде возможность встречи потребности с предметом, способным ее удовлетворить, крайне мала. Поэтому мотива (опредмеченной потребности), определяющего возникновение деятельности, не возникает.

Важным гарантом свободы (как свободы выбора), равенства, обеспечивающего само существование различного и многообразия как формы «свободной игры» общественных и личных сил выступает *толерантность*. Она характеризуется наличием особого восприятия и особого мышления, умением воспринимать отличные от своего мнения, чувства, точки зрения, позиции. При наличии критического мышления у человека толерантность становится условием развития личности.

Нелинейная ситуация, ситуация бифуркации путей эволюции или состояние неустойчивости нелинейной среды, ее чувствительности к малым воздействиям, связана с неопределенностью и возможностью выбора. Осуществляя выбор дальнейшего пути, субъект ориентируется на один из собственных путей эволюции сложной системы, с которой он имеет дело, а также на свои ценностные предпочтения.

Хотя путей эволюции (цепей развития) много, но с выбором пути в точках ветвления (точках бифуркации), т.е. определенных стадиях эволюции, проявляет себя некоторая предопределенность, преддетерминированность разворачивания процессов. Настоящее состояние системы определяется не только ее прошлым, ее историей, но и строится, формируется из будущего, в соответствии с грядущим порядком. Что касается человека, то именно явные осознанные и скрытые подсознательные установки определяют его поведение сегодня. ...Развитие совершается через выбор пути в момент бифуркации (точке пересечения возможных вариантов деятельности, поведения и пр.), а сама случайность (такова она уж по природе) обычно не повторяется вновь.

### ***3.6. Неустойчивость и хаос может выступать в качестве создающего начала***

Синергетика утверждает, что из хаоса собственными силами может развиваться новая организация. «Развитие происходит через неустойчивость, поэтому не следует опасаться, а тем более игнорировать роль хаоса, флуктуации в развитии, — хаос не только разрушителен, но и конструктивен.<sup>85</sup>

Неустойчивость далеко не всегда есть зло, подлежащее устранению, или же некая досадная неприятность. Неустойчивость может выступать условием

---

<sup>85</sup> Василькова В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем (синергетика и теория социальных самоорганизаций) Серия «Мир культуры, истории и философии» СПб, «Лань», 1999, 480 с., С.30.

стабильного динамического развития<sup>86</sup>. Только системы, далекие от равновесия, системы в состояниях неустойчивости, способны спонтанно организовывать себя и развиваться. Устойчивость и равновесность это - тупики эволюции.

Наличие флуктуации — показатель хаоса на микроуровне системы.

Хаос в педагогической ситуации может проявляться в виде непредсказуемых и неожиданных реакций субъектов, парадоксальности смыслов, предъявляемых ими. Хаос можно рассматривать и как внутреннее состояние субъектов образовательного процесса: когда происходит «крах» прежних представлений, возникает «сумятица» чувств, разбалансированность системы прежних представлений.

Флуктуации могут оказаться столь сильными, что возникает необратимость развития: прежняя система либо качественно изменяется (рождается новая структура, порядок, связанный с новой дифференциацией элементов системы), либо вообще разрушается. Такой переломный, критический момент неопределенности будущего развития (*точки бифуркации*) — точки «разветвления» возможных путей эволюции системы. Внутренний хаос является «предтечием», условием внутреннего изменения, поиска себя, устойчивость в этом смысле - плохой союзник.

Проблема педагогики состоит в том, как неорганизованные, спонтанные, хаотичные устремления обучаемого сделать основанием для творчества, рождения новых идей и стремления к их воплощению. Синергетический подход к образованию заключается в стимулирующем, или пробуждающем, диалоговом образовании, образовании как открытии себя, сотрудничестве с самим собой и с другими людьми.

Успех обеспечивается реальной и потенциальной *открытостью* педагога своему и чужому опыту. Это позволяет избежать консерватизм в использовании алгоритма принятия решений, одинакового на каждый момент, а саму структуру «проживания» педагогической ситуации делает динамичной, всегда имеющей, с одной стороны, «базу роста», резерв изменений, зону совершенствования, с другой – готовность и способность отказаться от того, что привычно, что сложилось, но уже не соответствует изменившимся условиям.

О положительной роли авторитетного педагога, помогающего взрослому человеку перейти от аномного (беззаконного, стихийного) существования к автономии (самозаконности, нравственности) рассуждал С.И. Гессен<sup>87</sup>.

Из общего представления о хаосе также следует, в частности, что усилия, действия отдельного человека не бесплодны, они отнюдь не всегда растворены, нивелированы в общем движении социума. В особых состояниях неустойчивости социальной среды действия каждого отдельного человека могут влиять на макросоциальные процессы. Отсюда вытекает необходимость осознания каждым

---

<sup>86</sup> Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожиным \ Вопросы философии 1992, № 12, с.3-20.

<sup>87</sup> Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М.: «Школа-Пресс», 1995. - 448 с., С. 90.

человеком огромного груза ответственности за судьбу всей социальной системы, всего общества.

### *3.7. Установление общего темпомира*

Синергетика открывает новые принципы построения сложных развивающихся систем. Целое уже не равно сумме частей. Вообще говоря, оно не больше и не меньше суммы частей, оно качественно иное. Появляется и новый принцип согласования частей в целом: установление общего темпа развития входящих в целое частей (сосуществование разных структур в одном темпомире). Применительно к педагогике положение может означать организацию такой системы взаимоотношений, при которой уютно было всем: слабым и сильным, холерикам и флегматикам, взрослым и детям.

Порождение знаний самими обучающимися, их активное продуктивное творчество в нелинейной ситуации открытого диалога, «конвенционального» образовательного приключения способствуют созданию самосогласованного темпомира. При «разноликости» темпомиров важно ощущать сходство между участниками образовательного процесса сильнее, чем различия.

Современные «цифровые» образовательные технологии» (в частности, создание документа несколькими участниками, как это позволяет, например, приложение «Google Document») — это не просто групповая работа, где каждый обучающийся выполняет свою часть задания<sup>88</sup>. Это воплощение множественной субъектности, когда совместное выполнение задания является результатом ответственности всех участников образовательного процесса, совместного принятия решений и создания творческого продукта исключительно при условии совместной деятельности обучающихся

### *3.8. Особенности эффективного управления*

Великие мудрецы древности вывели удивительные формулы: «слабое побеждает сильное», «мягкое побеждает твердое», «тихое побеждает громкое» и т.д. Психологи утверждают, что в системе воспитания строго недетерминированной, вероятностной (в которой не слишком стараются думать о воспитании) воспитание происходит ненавязчиво и потому является более результативным<sup>89</sup>.

Оказывается, главное - не сила, а правильная топологическая конфигурация, архитектура воздействия на сложную систему (среду). Малые, но правильно

---

<sup>88</sup> Иванова. С.В., Елкина И.М. Постмодернизм и качество образования (постановка проблемы) // Ценности и смыслы, 2016, № 6 (46) Т.1., С.115-125.

<sup>89</sup> Орлов Ю.М. Научение. Становление человека / Составитель А.В. Ребенок. Серия: Управление поведением, книга 3. – М.: Слайдинг, 2006. – 96 с., С.55.

организованные, резонансные воздействия на сложные системы чрезвычайно эффективны. Это объясняет, почему иногда молчаливый педагог привлекает внимание большее, чем предпринимающий активные попытки для этого, как пауза - отсутствие речи, действия бывает содержательнее речи.

Гуманитарная система (нечеткая) подчиняется принципам неопределенности, (любая реальная система автоматически становится нечеткой в смысле Заде Л., как только в ее составе появляется человеческий фактор с его субъектностью и неопределенностью).<sup>90</sup> Нечеткая система требует нечеткого управления, интерпретации не с помощью количественных показателей, а с помощью качественных характеристик. Экспериментально показано, что «нечеткое управление дает лучшие результаты по сравнению с получаемыми при общепринятых жестко детерминированных алгоритмах управления»: «то, что полностью контролируемо, никогда не бывает вполне реальным, То, что реально, никогда не бывает вполне контролируемо. Образование должно ориентироваться не столько на желание управляющего, сколько на собственные тенденции развития, а также допускать возможность существования зон (моментов), свободных от контроля, непредсказуемых.

### ***3.9. Лавинообразные процессы и процессы нелинейного, самостимулирующего роста***

Синергетика открывает человеку «иные способы осуществления своей сущности», в том числе и в образовании: открывается поле смыслов, выход за пределы наличного опыта, при благоприятных условиях развитие может принять лавинообразный характер.

М.М. Бахтин приводит примеры хронотопического изменения бытия-сознания. Это точки кризисов, переломов и катастроф, когда миг по своему значению приравнивается к *биллиону лет*, т.е. утрачивает временную ограниченность (точки *на пороге*). Абсолютная временная интенсивность вызывает ассоциации с черной дырой, втягивающей в себя пространство. В жизни сознания - это может быть "светлая дыра"<sup>91</sup>, не столько втягивающая в себя пространство и время, сколько открывающая их вкупе со смыслом. Появление «светлой дыры» в сознании, скачкообразность изменений не всегда объясняется количественными накоплениями, переходящими в качество. Образовательная ситуация может провоцировать мгновенное новообразование, интуитивное озарение, скачкообразность развития, очевидно, также связана с этой закономерностью.

---

<sup>90</sup> Российская эффективная школа: образовательная среда, организация и управление/ Бершадский М.Е., Гузеев В.В., Нестеренко А.А.; под общ. ред. В.В. Гузеева. М.: НИИ школьных технологий, 2012. 152 с., С. 12.

<sup>91</sup>Зинченко В.П. Живое время (и пространство) в течении философско-поэтической мысли \ Вопросы философии 2005 №5, с 20-45.

### ***3.10. Нелинейное образование, ризоматические структуры***

Нелинейная система не жестко следует "предписанным" ей путям, а совершает блуждания по полю возможного, актуализирует, выводит на поверхность (каждый раз случайно) лишь один из путей. То есть в реальной картине бытия присутствует и момент противоположный детерминизму - случайность, неустойчивость. Неустойчивость не заменяет и не отменяет детерминизм, а дополняет, и может быть, видоизменяет его.

Осмысливается теоретически и возникает на практике ризомоподобное обучение (англ. «rhizomatic learning») — создание такой ситуации, внутри которой и образовательный процесс, и знание конструируются участниками учебного сообщества<sup>92</sup>. Учебный опыт приобретается обучающимся в результате общения или обсуждения с участниками обширной неограниченной учебной сети, объединяющей формальные и неформальные источники информации

#### ***Вопросы и задания для самоконтроля***

1. Как отразится на деятельности педагога понимание:
  - a. нелинейности развития ребенка?
  - b. незавершенности его развития?
  - c. эффекта синергии?
2. Объясните термины: бифуркация, флуктуация, аттрактор, хаос, нелинейность, темпомиры.
3. Почему для того, «чтобы система была устойчивой, ее надо постоянно трясти» Нет ли здесь противоречия? Какому закону подчиняется это утверждение?
4. Как соотносятся «гуманитарная» система и синергетический подход?
5. Дайте определение гуманитарной системе. Каковы ее характеристики? В чем ее основное отличие от других видов систем?
6. Может ли семья, тюрьма, школа... быть негуманитарной системой?
7. Как, на ваш взгляд, согласуются закон идеалосообразности и закон природосообразности в управлении гуманитарными системами?
8. Какие из современных образовательных технологий в большей мере соответствуют принципам гуманитарной системы? Почему?
9. Согласны ли вы с тем, что изменились смыслы образования, субъекты образования, методология управления? В чем вы видите проявления этих изменений?

---

<sup>92</sup> Иванова С.В., Елкина И.М. Постмодернизм и качество образования (постановка проблемы) // Ценности и смыслы, 2016, № 6 (46) Т.1., С.115-125.

10. Ниже приведены некоторые задачи самовоспитания и, соответственно, самоорганизации.

- Задача 1. *Осмысление своей жизни.* Расширение круга ценностей и смыслов, обращенных на благо жизни и человека как жизненного явления.

- Задача 2. *Окультуривание своей жизни.* Окружение себя культурным контекстом, помещение себя в культурную ткань.

- Задача 3. *Воспитание себя как семьянина* (сына, дочери, внука, отца, матери, бабушки, дедушки), продолжающееся и открывающее все новые грани самосовершенствования по мере взросления человека и приобретения нового семейного статуса.

- Задача 4. *Воспитание себя как носителя определенной профессии.*

Каким содержанием вы наполнили бы эти задачи применительно к своему возрасту и жизненному опыту?

Составьте ресурсную карту.

11. Русский педагог и философ Константин Николаевич Вентцель выступал против воспитания, которое делает из ребенка не человека, не личность, а «привратника культуры, ее кладовщика, безразличный и бесформенный аппарат для хранения и дальнейшей передачи добытых результатов культурного развития человечества». Как вы можете прокомментировать такую позицию?

12. Поясните мысль К. Д. Ушинского: «Воспитатель не чиновник, а если он чиновник, то он не воспитатель, и если можно приводить в исполнение идеи других, то проводить чужие убеждения невозможно».

13. Рассмотрите образы педагогической реальности через персонажи известных сказок<sup>93</sup>. Проанализируйте их на языке педагогики. Как, с вашей точки зрения, можно организовать пространство жизнедеятельности педагогического сообщества на основах синергетического подхода, учитывая, что в реальном коллективе есть представители разных образов?

- *свинопас* (братья Гримм «Свинопас»). Гонит перед собой стадо овец на сочное пастбище, обожает их, желает им только добра, от волков защищает. Но жестко и целенаправленно гонит... Им же лучше...

- *флейтист-дудочник*, пленяющий своей игрой и ведущий следом за собой сначала крыс, а потом - детей. ведомые подопечные сами, добровольно идут в одном заданном направлении, спеша на зов музыки. При этом, хотя все слышат одну мелодию, мотивы и цели этого "хождения за три моря", могут быть у каждого свои и разные, но все они связаны харизматическим лидером, который и заказывает музыку.

---

<sup>93</sup> Редюхин В.И.. Синергетика - "синяя птица" образования // Общественные науки и современность 1998, № 1, С. 143-154.

- *пасечник*. Ставит улья, помещает в обустроенное пустое пространство рой пчел и создает условия для того, чтобы пчелы трудились, собирали пыльцу и нектар, строили соты и размножались. А попутно производили мед и воск для самих себя, для питания пасечника и других любителей меда. Причем целей пчелам никто не ставит, ни к чему их не принуждает, никуда не зовет и не гонит. Но если не будет заботливого пасечника - улетит рой в лес, осядет в дупло дуба. Сунется бортник за медом - дикие пчелы до смерти искусать могут, на то они и дикие, некультурные: себе - "да", людям - "нет". А заботливого пасечника пчелы не трогают.

14. Если проводить гуманитарную экспертизу образования (образовательного проекта), то какие характеристики его (образования), с вашей точки зрения, подлежат рассмотрению?

15. Является ли, с вашей точки зрения, всякая педагогическая деятельность организационно-управленческой?

Используя собственный субъектный опыт, проиллюстрируйте свою позицию.

Как на взаимодействие руководителя может влиять понимание принципов гуманитарной системы как самоорганизующейся реальности?

### **Методические рекомендации**

Что-либо становится понятным в сравнении с чем-то похожим, но не одинаковым. Учитывая это, предлагаем студентам работу по осмыслению двух теоретических подходов – системного и синергетического в методике «мирового кафе».

Группа делится на микрогруппы. Каждая выбирает один из теоретических подходов (если группа большая, то один и тот же подход могут обсуждать две группы,) совместно обсуждаются и записываются понятия, характеризующие данный подход; выстраиваются субординационные отношения между понятиями; подбираются примеры из педагогической практики, иллюстрирующие подход. Продукт микрогруппы – оформленная интеллект-карта. После отведенного на работу времени выбирается «хозяин стола», задача которого доложить вновь подсевшим к столу учащимся содержание созданной его группой интеллект-карты. Все остальные пересаживаются за соседний стол для работы над другим подходом. В новом варианте происходит обмен информацией и ее обогащение. Движение продолжается, пока микрогруппа не встретится со своим «хозяином стола». Представление итогового продукта возможно, как по желанию, так и путем жеребьевки.



*Перечень рекомендуемых учебных изданий,  
Интернет-ресурсов, дополнительной литературы*

1. Василькова В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем (синергетика и теория социальных самоорганизаций) Серия «Мир культуры, истории и философии» СПб, «Лань», 1999, 480 с.
2. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М.: Школа, 1994. – 184 с.
3. Игнатова, В. А. Педагогические аспекты синергетики / В. А. Игнатова // Педагогика. - 2001. - № 8. - С. 26-31.
4. Каспржак А.Г. Оценка качества образовательных систем. Центр изучения образовательной политики Московской школы социальных и экономических наук как модель прикладной магистратуры: учебно-метод. пособие / А.Г. Каспржак. – М.: Логос, 2012. – 150 с.
5. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожиным \ Вопросы философии 1992, № 12, с. 3-20.
6. Российская эффективная школа: образовательная среда, организация и управление/ Бершадский М.Е., Гузеев В.В., Нестеренко А.А.; под общ. ред. В.В. Гузеева. М.: НИИ школьных технологий, 2012. 152 с.

## Глава 4. Новый дискурс о человеке и антропологический подход

4.1. *Философская антропология – основа антропологического подхода*

4.2. *Становление антропологического подхода в образовании в логике тенденции понимания*

4.3. *«Что есть человек?» - дискуссия об антропологических основаниях развития*

4.4. *Ценностно-смысловая основа образования, выстроенного на антропологических основаниях*

4.5. *Личностно-ориентированный или антропологический процесс?*

4.6. *Педагогический процесс в антропоориентированной парадигме*

4.7. *Антропологический подход и методы исследования*

4.8. *Особенности познания в естественнонаучной и в антропологической (гуманитарной) парадигмах*

### ГЛОССАРИЙ

**Антропологический подход** - целостная система идей, ориентированная на Человека как ключевую категорию данного подхода.

**Антропология** (антропос греч. — человек, логос греч. — слово) — «учение о человеке», область научного познания, в рамках которой изучаются фундаментальные проблемы существования человека в природной и искусственной среде.

**Антропология философская** концентрирует свое внимание на изучении проблем бытия человека в мире в целом, ищет ответ на вопрос о сущности человека.

**Антропология культурная** — особая область научных исследований, концентрирующая внимание на процессе взаимоотношения человека и культуры.

**Антропология психологическая** первоначально именовалась направлением «культура-и-личность». Основным предметом было исследование того, как индивид действует, познает и чувствует в условиях различного культурного окружения.

**Антропология педагогическая** есть человековедение, служащее воспитанию и обучению людей. Предмет педагогической антропологии — человек развивающийся. Педагогическая антропология *в ее современном прочтении* призвана указать практические пути к работе с человеческим качеством в его целостности.

**Антропология христианская** есть учение о целостном человеке, его происхождении и его назначении в мире и вечности. Источниками знаний и утверждений христианской антропологии являются тексты Священного писания, опыт веры христианских подвижников, учение Отцов Церкви, работы богословов.

**Трансцендентность** — выход за любые, актуально данные пределы.

#### **4.1. Философская антропология – основа антропологического подхода**

Становление гуманитарной парадигмы в педагогике и образовании делает востребованными идеи антропологического подхода. В его основе лежит философская антропология.

Идея *самосозидающего, трансцендирующего, открытого* ко всяким возможностям человека — центральная для философской антропологии. Сущность человека усматривается в движении, в постоянном духовном преобразовании себя, в актах выхода за свои пределы, в самостроительстве, в самовоспитании. Человек, по М. Шелеру, это существо, *превосходящее само себя и мир*. Человек — принципиально незавершенное существо, открытое для мира, для возможностей действия, способное и вынуждаемое делать выбор. Для образования эта идея имеет принципиальное значение. Образование — это, прежде всего, *развитие и саморазвитие*. Педагогическая деятельность — это деятельность по созданию условий саморазвития, самообразования людей, по обеспечению для них пространства выбора, возможностей свободного и творческого действия<sup>94</sup>. Философы-антропологи ставят задачу выработки принципов, руководствуясь которыми можно было бы защитить достоинство и свободу человека.

Педагог всегда имеет дело с живыми людьми, с *индивидуальностями*. Положение философской антропологии о необходимости познания не только абстрактно-внешнего человека, но и собственно человеческого в человеке, его духовной сути ориентирует педагогов на постижение реально существующего, конкретного человека в его целостности и уникальности.

Обозначенные выше идеи философской антропологии, гуманистические по своей сути.

Главным для педагогического антрополога является вопрос о сущности человека и его образовании. По мысли О. Больнова<sup>95</sup>, эту сущность нельзя понимать как неизменную и заданную на все времена: педагогика не должна ориентироваться на завершенную картину человека, так как это закрывает ей взгляд в будущее. *«Открытость» сущности человека* — мировоззренческая основа свободы действий для воспитателя. Обучение и воспитание определяются как категории человеческого бытия и вне человека не мыслятся.

Разработка антропологического подхода, основанного на реализации антропологического принципа в познании, предполагает необходимость учета двух обстоятельств, на которые обращают внимание П. С. Гуревич и И. Т. Фролов. С одной стороны, «антропологическое соображение» не может вытекать только и исключительно из последовательно проводимой экзистенциальной идеи, ибо лишь в

<sup>94</sup> Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. -М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.

<sup>95</sup> Больнов О.Ф. Философия экзистенциализма СПб.: Издательство «Лань», 1999. — 224 с.

реальном историческом (социокультурном) континууме человеческая субъективность развертывает себя. С другой стороны, несмотря на укорененность в объективно-исторических структурах, человек никогда не выражает свою сущность в наличных социальных формах: всегда остается проблемой экзистенциальное переживание бытия. Таким образом, стремление придать научному мышлению антропологическое измерение не может начинаться ни с «культы индивида», предполагающего безоговорочное признание его «самоуправства», ни с безличного растворения человека в окружающем его социокультурном пространстве.

Философская антропология не сводит сущность человека только к его социальности, а рассматривает и экзистенциальные проявления индивида. Она рассматривает человека целостно во всей его многомерности и многоликости (как био-космо-социо-культурно-историческое существо), в единстве телесного, духовного, социального<sup>96</sup>. Для представителей этого направления определение человека никогда не может быть завершенным, так как незавершенным, открытым остается само существование человека.

#### ***4.2. Становление антропологического подхода в образовании в логике тенденции понимания***

Отечественная педагогика, как известно, имеет полуторавековую антропологическую традицию. Тем не менее, признавая антропологические науки в качестве базовых, она оставляет открытым вопрос о том, какими принципиальными установками обуславливается подход педагогической теории к антропологическому знанию.

«Отцом» антропологического подхода в образовании считают К.Д. Ушинского, он ввел в научный обиход понятие «педагогическая антропология» и использовал его при обсуждении вопросов о педагогической науке и практике подготовки педагогов.

Миссию педагогики он рассматривал в удовлетворении непреходящей общественной потребности в усовершенствовании человека. Суть этого процесса представлялась К.Д. Ушинскому в *достижении целостности развития* духовного (нравственного), душевного (психического) и физического целостности смыслов человека как субъекта педагогического воздействия. В трактовке Ушинского, человек – *целостен в своей телесности – духовности* – и воспитание «*берет человека всего*», изучает его во всех проявлениях и состояниях: если мы хотим воспитать человека во всех отношениях, мы должны его знать также во всех отношениях.

Использование общих закономерностей развития человека, открытых антропологическими науками (науками о человеке), по логике Ушинского К.Д., должно быть положены в основу теории воспитания как искусства.

---

<sup>96</sup> Богданова Р.У. Гуманитарные ориентиры исследования творческой индивидуальности человека (педагогический аспект). Научно-методические материалы. РГПУ им. А.И. Герцена, 2014.

Ушинский К.Д. пишет: «к обширному кругу *антропологических наук* принадлежат: анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, изучающая землю как жилище человека и человека как жильца земного шара, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания в тесном смысле этого слова. Во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства *предмета воспитания*, т.е. человека».<sup>97</sup> То есть, К.Д. Ушинский полагал, что не одни педагоги, но и специалисты других областей знания могут «оказать важную услугу всемирному и вечно совершающемуся делу воспитания»: медик, историк, филолог могут принести непосредственную пользу делу воспитания только в том случае, если они не только специалисты, но и педагоги: если педагогические вопросы предшествуют в их уме всем их изысканиям, если они, кроме того, хорошо знакомы с физиологией, психологией и логикой - этими тремя главными основами педагогики.

Если, по К.Д. Ушинскому, педагогика должен интересоваться человек во всей многомерности его природы, его бытия в мире и самом себе, «со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями»<sup>98</sup>, то П.П. Блонский обосновывал положение о том, что «педагога интересует не человек как таковой, но способности человека преобразовываться в идеального... генезис идеального человека».<sup>99</sup> Очевидно современным тенденциям цивилизационно-культурного развития более соответствует позиция К.Д. Ушинского: отвечая на «вызовы» к образованию и воспитанию, педагогика ориентируется на поддержку и помощь человеку во всех его возрастах и состояниях, во всех сферах деятельности и отношений. Однако, существенно значимым представляется и взгляд Блонского П.П., ибо им утверждается аксиологическая («идеалосообразная») составляющая педагогической поддержки и помощи и, что важно подчеркнуть, ее «природосообразное» (антрополого-ориентированное) основание. Позиции теоретиков (ориентация Ушинского К.Д. на развитие природных сущностных сил человека, на принцип природосообразности; и акценты Блонского П.П. на «идеалы», «идеальные нормы», «культурные ценности», «культуру ребенка») не противопоставлены, а дополняют друг друга. Это находит отражение в единстве принципов природосообразности и культуросообразности.

---

<sup>97</sup>Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии Том I. / Сайт "Литература и жизнь". URL: К.Д. Ушинский. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том 1. Часть физиологическая (dugward.ru)

<sup>98</sup> Ушинский К.Д. Избр. Пед. соч. Т.1 М., 1974. С 274.

<sup>99</sup> Блонский П.П. Курс педагогики (введение в воспитание ребенка). М., 1918. С.13.

Степашко Л.А.<sup>100</sup> акцентирует внимание на том, что обращение педагогики к антропологическим наукам, «органично исследуемым ею предметностям, всегда связано с природой человека, а их «разнообразие» обуславливает неоднозначность исследовательских установок на реализацию антропологического подхода».

Осмысливая собственный опыт исследования онтологических оснований образования, Л.А. Степашко обращается к философско-научному понятию «человекоразмерность», выступающему не только этическим регулятивом исследований социальных объектов, но и критерием их преобразований, создания образовательных проектов. Ею выделяются такие «первоначала» становления человека в истории — «первоначала» человеческого бытия, как активность (инициатива, деятельность), творчество, социальность, нравственное и духовное начала, отмечается при этом приоритет нравственного начала. Эти характеристики определяют развитие «человеческого» в человеке, конкретизируясь в цель и задачи образовательного процесса.

Вектор «человекоразмерного» образования как социокультурного института, по мнению Степашко Л.А., определяется формулой - «заданное (определяемое в качестве целей и задач, отражающих «вызовы» социально-культурного развития) есть усовершенствованное природное»<sup>101</sup>

Эти две тенденции продолжают существовать в современном психолого-педагогическом знании.

По мнению А.Г. Асмолова<sup>102</sup>, продуктивный момент «антропологизации» в психологии личности, «касается ли он обращения к антропогенезу при анализе индивидуальных свойств личности, особой психологической антропологии как основы психологии субъективности (В.И. Слободчиков) или же одухотворения человека в романтической поэтической антропологии (В.П. Зинченко), весьма перспективен как источник ценностной установки на поиск целостности реального человека и одновременно протест против «частичных» образов человека».

Обосновывая антропологический проект школы, Глазунова О.И.<sup>103</sup> отмечает, что антропологический подход в образовательной практике пришел на смену психологическому. Психологический подход опирается, в первую очередь, на психику ребенка, т.е. развитие учащегося рассматривается, прежде всего, как развитие его психических функций: мышления, памяти, внимания и пр. Антропологический подход представляет собой «комплексную многодисциплинарную сферу, анализирующую различные источники и формы

---

<sup>100</sup> Степашко Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: учебное пособие / Л.А. Степашко. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2008. – 248 с.

<sup>101</sup> Там же. С. 35.

<sup>102</sup> Асмолов А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека Академия, Смысл, М. 2007.

<sup>103</sup> Глазунова О.И. Антропологический проект организации образовательного пространства школы // Инновационный технологический пакет перехода от школы знаний, умений, навыков к школе способностей: методическое руководство // под общей ред. канд. психол. наук, зам. директора НИИ ИСРОО О.И. Глазуновой, зав. лабораторией НИИ ИСРОО Е.Ю. Ивановой. - М.: Пушкинский институт, 2009. – 200 с. С. 36.

человеческого развития. Такие источники могут привлекаться из области различных дисциплин: социологии, культурологии, религиоведения, теории деятельности, философии, психологии, отчасти – из биологии человека». Данный автор указывает, что антропологический подход «не является, в узком смысле, научным подходом – это, скорее, проектный подход». Появление психолога в школе знаменовало собой антропологический проект. Но проблема состояла в невовлеченности его в процесс обучения, его автономности, функционально педагог и психолог не были связаны.

Антропологический подход реализуется не за счет рекомендаций учителю или родителям, а за счет проектирования пространства жизнедеятельности ребенка в школе, внутри которого находится образовательное пространство. Основными задачами антропологического подхода являются обеспечение целостного существования в образовательном процессе и обеспечение «возрастной адекватности» его существования в школе.

Одномоментно, сущность антропологического подхода по отношению к образованию Т.М. Ковалева<sup>104</sup> связывает с тем, что основной характеристикой образования становится не только деятельностное освоение культуры, а прежде всего, развитие самого человека, связанное с его переживаниями, включенностью в различные средовые подходы.

Таким образом, к ориентирам (*индикаторам*) антропологического подхода, относятся следующие<sup>105</sup>:

- *признание Человека как наивысшей ценности*, обращенность интересам и правам человека, признание уникальности каждого человека во взаимосвязи с окружающим миром;

- *обращенность к целостности феномена человека*, к его внутреннему миру (осознание своего внутреннего существования); требование учета индивидуальности человека; признание факта становления человека Человеком в процессе образования и воспитания, т.е. «развитие через преодоление»; признание субъектной позиции Человека;

- *акцентирование внимания на способности Человека к рефлексии* как механизму саморазвития, к способности занимать позицию Другого, к непрерывному самосовершенствованию и саморазвитию.

---

<sup>104</sup> Ковалева Т.М. Тьюторство как ресурс для системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / Ковалева Т.М., Чередилина М.Ю. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2015. – 56с.

<sup>105</sup> Фирсова А.Е. Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=15307> (дата обращения: 02.03.2021).

### **4.3. «Что есть человек?» - дискуссия об антропологических основаниях развития**

Размышления о том, что лежит в основании антропологического подхода продолжается. Приведем противоположные точки зрения исследователей.

Одна из них состоит в том, что в основании целей образования всегда лежит некий социальный и антропологический проект... «Такой проект включает в себя идеал общества и человека, соответствующего этому обществу. Из этого идеала и специфических потребностей общества рождается социальный заказ на воспроизводство определённого человеческого типа, что и составляет главную социальную функцию образования»<sup>106</sup>. Авторы, придерживающиеся данной точки зрения, считают: для того, чтобы образование как деятельность было успешным, мы должны ответить на три очень непростых ключевых вопроса - 1) что есть человек? 2) для какого социального проекта он предназначен? и 3) каким он должен и может (!) стать? Ответ на третий вопрос обусловлен ответами на первый и второй вопросы, ибо, лишь понимая то, что собой представляет человек и каким должно быть общество, мы можем предполагать, каким и зачем он может и должен стать. А ответы на эти вопросы будут зависеть от мировоззренческой позиции отвечающего. Люди разных эпох и разных мировоззрений ответят на эти вопросы принципиально по-разному.

Другая позиция в отношении определения качеств будущего человека высказывается Щедровицким П.Г., который полагает, что никакое предметное знание о человеке не может быть положено в основание ответа на вопрос «что есть человек». «Как только вы какое-то знание о человеке, полученное из позиции внешнего наблюдателя, положите в качестве ответа, он будет всегда «меньше», чем реальность самопроизводства человека. Более того, вы закроете себе возможность понимать, как человек создает и меняет себя»<sup>107</sup>. Подложив в основу то или иное представление о человеке, хотите вы того или не хотите, - вы уже встали на запретительную или ограничительную позицию по отношению к «человеку» как возможности быть другим.

По мнению данного философа – методолога, важно ставить вопрос не «что есть человек», а «что делает человек с собой благодаря наличествующим в культуре атропопрактикам». «Зона ближайшего развития всегда есть обратная сторона зоны необходимого отказа. Человек, выбирая для себя какую-то одну схему, тем самым отказывается от других возможных вариантов. А если это делает кто-то внешний по отношению к человеку, то он тем может закрыть горизонт других схем развития.

---

<sup>106</sup> Хагуров Т.А. Педагогическая система и качество образования // Педагогическая система: теория, история, развитие. Коллективная монография / Под ред. В.П. Бедерхановой, А.А. Остапенко. М.: Народное образование, 2014, 128 с., С. 78.

<sup>107</sup> Щедровицкий П.Г. Введение в философскую и педагогическую антропологию. Работы 1981-1996 годов / П.Г. Щедровицкий. – М.: Политическая энциклопедия, 2018. – 359 с. С.. 95.



Современное образование из «образования-подготовки» превращается в «образование как образовывание себя».

#### ***4.4. Ценностно-смысловая основа образования, выстроенного на антропологических основаниях***

Образование, выстроенные на гуманитарных (антропологических) основаниях способствуют преобразованию стандарта образования (т.е. того минимума, который задается законом) из безличного знания, никак не связанного порой с личным опытом учащегося, с его смыслами - в пристрастное и личностное, в живые человеческие мысли и эмоции: то, чему обучается человек, становится источником его роста и развития, условием становления его позиции.

Профессиональный педагог, по справедливому мнению Слободчикова В.И.<sup>108</sup>, — это *антропотехник*, владеющий средствами, «инструментами» управления процессом становления человека в образовании.

Антропологический подход связывается не с характером учебных предметов, а со способом организации освоения их учениками: не «отбывание» образования, а совместное «проживание», когда читаемое и изучаемое «берет за живое», становится ценностью. Гуманитарной (антропоориентированной) в этом смысле выступают не только литература, история, но и физика, и математика, если они обеспечивают объяснение значимых для ученика фактов и процессов, становятся «инструментами» понимания им мира, дают ему «в руки» способы организации им собственной сначала учебной, а потом и профессиональной деятельности. В этом смысле «физика» - это «наука о фундаментальных законах того пространства, которое человеческая культура руками своих акторов обустроивает и конструирует»,<sup>109</sup> «география» - функционирование человеческих общностей и учреждений, реализация человеческой деятельности и через нее всеобщих человеческих качеств в пространстве».

Задача образования, выстроенного на антропологических основаниях – создание условий для «вычерпывания» учителем, учащимися из содержания собственных смыслов, и внесение в это содержание своего, переплавляя истины в образы, мысли, чувства, делая из «мертвого» знания – знание живое, родное, пристрастное. При этом важно, чтобы, размышляя о перспективах развития ребенка, из внимания «не выпал» педагог, так как "педагогический процесс - это развивающееся взаимодействие двух и более субъектов", причем субъекты

---

<sup>108 108</sup> Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. -М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.. С. 207.

<sup>109</sup> Попов А.А. Образовательные программы и элективные курсы компетентностного подхода / предисл. В.А. Болотова . – М.: ЛЕНАНД, 2016. – 344 с., С.21.

равноправны в своем мировосприятии процесса, развитие одного субъекта влечет за собой развитие другого.

«Проживая» себя в обучении, учащиеся осмысливают место и ценность человека в мире, цели его существования и познания. «Святая наука – услышать друг друга» осваивается и как способность понять позицию автора учебника, и как умение услышать мнение рядом сидящего.

Новое «открытое» знание открывает и новые горизонты: иначе вижу- иначе мыслю - иначе действую. Мышление как выбор на основе собственных смыслов лежит в основе восприятия мира, его осмысления, оценки. – все это формируется и проявляется на занятиях

Антропоориентированными в этом смысле становятся все учебные предметы, если они ориентированы не на освоение «мертвого знания», а на взрослеющего человека, его способность быть свободным в жизни за счет приобретенных способностей и человеческих (нравственных) качеств.

Все гуманитарные практики – это практики, утверждающие ценность человека. Противоположность мы видим не только в «бездетной» педагогике, но в других областях жизни: дом может быть построен без учета того, удобен ли он для жизни: когда на первый план выступают экономические показатели; вещь произведена для отчета, ее невозможно носить; врач смотрит на больного как на средство отработки определенной технологии и т.д.

Особую функцию в воспитании «человеческого в человеке» несут на себе гуманитарные дисциплины. Это можно проиллюстрировать историей, описанной одним из замечательных педагогов - Честных Ю.Н.<sup>110</sup>

Директор одной из школ в узком кругу своих коллег жаловался: «В нашей работе, знаете ли, такие метаморфозы случаются, что вся академия педнаук не разберется. Вот есть у нас 9 «А». Предполагалось, что будет гордостью школы. А как же иначе! В начальных классах – лучшая учительница, с четвертого- лучший классный руководитель школы, текучки кадров нет. А результат? Циники, приспособленцы, пустозвоны, барахольщики...Все учителя от них плачут, у кого угодно урок сорвать могут, когда захотят». Многие соглашательски обреченно закивали головами. А один пожилой человек сердито возразил: «Не так уж сложна ваша загадка. Не надо быть пророком, чтобы установить: плохой учитель литературы в вашем 9 «А». И учит, то бишь, губит их, надо полагать с четвертого...».

Этот давний рассказ можно воспринимать по – разному. В нашем контексте подчеркивается главная миссия гуманитарных дисциплин – быть уроками Человековедения, уроками личного мышления, «духоподъемными» учебными предметами. Несмотря на любой профессиональный выбор, который сделает в будущем человек, ему придется жить среди людей, строить свои отношения, образовывать команды для сотрудничества, обзаводиться семьями.... Опыт

---

<sup>110</sup> Честных Ю.Н. Путь к сердцу ученика. – М.: Просвещение, 1989. – 143 с.

человековЕдения, нравственного прозрения через цикл гуманитарных дисциплин – залог его счастья.

«Сила» гуманитарных дисциплин в том, что они в бОльшей степени могут уйти от формализованной формы общения, выстроить диалог культур, диалог смыслов, устранить или минимизировать проблему современной школы – воспроизводство устаревших форм организации жизни, которая в первую очередь (а не предметное содержание) усваивается учениками. Новая диалоговая форма общения наряду с творческой деятельностью становится основой для самоопределения и саморазвития личности в образовании.

Для метафоричной иллюстрации диалоговой сущности образования воспользуемся известной притчей о трех слепцах, которые ощупывают разные части слона (хобот, ногу, хвост) и по своим ощущениям делают вывод о том, на что похож слон: на удава, бревно или веревку. Разрешение спора возможно, если спорящие вступят в диалог, обменяются впечатлениями, согласуют свое восприятие в одно общее. Даже при отсутствии или ограниченности средств для анализа с помощью общего языка можно прийти к согласию и создать понятие.

#### ***4.5. Личностно-ориентированный или антропологический процесс?***

Можно прислушаться к мнению Невзорова М.Н.<sup>111</sup>, подвергнувшего сомнению тезис "личностно-ориентированный" процесс, так как он в традиционной ментальности явно указывал на ребенка. Искали иной термин, отражающий развивающееся взаимодействие всех субъектов, позже он обозначится как "*антропоориентированный*".

Концептуализация позиции педагогов определялась следующими положениями. "«Антропо» - это значит, что педагогический процесс начинается с меня, с учителя, моего понимания предназначения человека на Земле, моего потенциала к саморазвитию (самоопределению и самопреодолению, моего движения к своему Акме). "Антропо" - это понимание трудности бытия человека, тем более развивающейся личности ребенка, моей учительской ответственности за его полноценное движение к самому себе, как создание условий для глубинного общения и продуктивной совместной деятельности. "Антропо" - это значит душевный и духовный резонанс всех субъектов педагогического процесса, удовлетворенность от совместного бытия.<sup>112</sup> За этим пониманием стоят процессы - неадаптивной, надситуативной активности, проектирование и организация взаимодействия в форме

---

<sup>111</sup> Невзоров М.Н. <sup>111</sup> Педагогическое ЧеловековЕдение и педагогическое ЧеловековедЕние. Часть вторая: ПедагогическоечеловековедЕние. Монография для руководителей общеобразовательных школ, студентов педагогической магистратуры, аспирантов, педагогов-мотиваторов, руководителей авторских школ. Издательство ДВФУ, Владивосток – Уссурийск. 2017. 240 с.

<sup>112</sup> Там же. С. 45.

события в совместном бытии (педагогической ситуации), согласование "позиций" на вербальном и невербальном уровнях, выход в ситуацию резонанса и развития.

#### ***4.6. Педагогический процесс в антропоориентированной парадигме***

Для того чтобы педагогический процесс приобретал антропоориентированный характер, необходимо проектировать жизнедеятельность его субъектов адекватной сущности человека и фундаментальным основанием его бытия.

Реформирование образования в соответствии с общенаучным принципом антропоцентризма - это прежде всего проектирование педагогического процесса, "всей жизни растущего и обучающегося ребенка, а не только и не столько реформа педагогического метода, той или иной специальной технологии обучения" (А.Г. Асмолов).

Педагоги-исследователи природы антропоориентированного педагогического процесса - «школы-жизни» (Л.А. Степашко, М.Н. Невзоров) вычленяют в нем три составляющие<sup>113</sup>:

- процесс социализации, как овладение социальной «нормой», в процессе переживания учебных задач различного содержания как лично значимых;
- процесс инкультурации, «движение-самодвижение» обучаемого к «Человеческому» в себе, вхождению в культуру как обретение личного знания и субъективно принятых ценностей;
- процесс педагогической поддержки молодого человека в его становлении, праве его на ошибку, преодолении им страха перед жизнью, рождение Веры в свои способности, в свою экзистенциальную сущность (самосозидания).

“В педагогической парадигме модель педагогического процесса имеет исходным обоснованием *свободное развитие природных сущностных сил воспитанника*, педагогический процесс проектируется и осуществляется как создание условий для стимулирования и развития процессов самосознания, самореализации, самоопределения, самоутверждения индивида. Главная установка целеполагания - возникающая в совместной жизнедеятельности неструктурированная *общность*, способная к самоорганизации и саморазвитию. “*Внешние стороны*” проектирования связаны с проектированием среды (социальной, культурной, образовательной, развивающей, стимулирующей, организующей и т.д.), в которой будет развертываться жизнедеятельность субъектов; с проектированием деятельности разного содержания, видов, методов, форм; с проектированием

---

<sup>113</sup> Невзоров М.Н. Педагогическое ЧеловековЕдение и педагогическое ЧеловековЕдение. Часть вторая: ПедагогическоечеловековЕдение. Монография для руководителей общеобразовательных школ, студентов педагогической магистратуры, аспирантов, педагогов-мотиваторов, руководителей авторских школ. Издательство ДВФУ, Владивосток – Уссурийск. 2017. 240 с., С. 157.

условий развития общения взаимодействия субъектов так, чтобы формировалась их общность (жизнь не рядом, а вместе). *“Внутренняя сторона”* проектирования будет определяться уже тем, что субъекты рассматриваются как проектирующие их общую жизнедеятельность (со-бытие, совместность). *При этом весь процесс развертывания жизнедеятельности, взаимодействия субъектов связан с нарастанием субъектности ребенка и творческого потенциала педагога. Проектирование образовательных систем такого плана нацелено на развивающий (по отношению к субъектам) характер, на творимую субъектами, изменяемую ими динамическую образовательную социокультурную среду, на демократический стиль (права и обязанности, свобода и ответственность) отношений в сообществе воспитанников и воспитателей как самоорганизующейся системе.*<sup>114</sup>

Форма антропоориентированного педагогического процесса – «со-бытийная общность», для которой характерен особый психологический климат: со-чувствие (сопереживание), со-мыслие, со-действие в творчестве и самореализации каждого, в приобретении индивидуального опыта «пробы построения себя нового».

При этом педагогический процесс из трансляционно-репродуктивного превращается в побуждающий и вдохновляющий.

#### ***4.7. Антропологический подход и методы исследования***

Антропологический аспект образования - это образование, ориентированное на Человека. В нем участники образования, развиваясь, обнаруживают и реализуют собственные смыслы: учебные, личностные, профессиональные. Оно учит человеческому общению: коммуникации, взаимодействию, творчеству. Ориентация на Другого, содействие его развитию – являются приоритетами для педагога, смысл профессии которого – содействие развитию, взрослению и «свобоодообретению» учащихся (а если шире – успешного родителя, руководителя и т.д.).

Антропологический подход, ориентируя на познание «собственно человеческого в человеке», его человеческой субъективности, предопределяет гуманитарный характер познания.

Гуманитарное знание — это не столько исследование человека в его телесности, в его материальности, сколько исследование его духовного мира. Особенность гуманитарного познания связана с необходимостью воспроизведения прежде всего духовного аспекта культуры, восходящего к ценностно-смысловым структурам.

---

<sup>114</sup> Степашко Л.А. Философия и история образования. Учебное пособие для студентов в 2-х частях. – Хабаровск: изд-во ХГПУ, 1998 г.

Поэтому, предпочтительными для исследования являются методы описательного характера, которые относят к методам гуманистической психологии: интроспекция, самоотчет, рефлексия, включенное наблюдение, эмпатическое слушание, идентификация, беседа как диалог, биографический метод, интерпретация внутреннего мира человека.

Они используются в сочетании с собственно педагогическими методами: анализом продуктов творческой деятельности, педагогическим консилиумом, опытно-экспериментальной работой, проектированием уроков, воспитательных ситуаций и пр.; с социально-психологическими методами: тренингами, тестированием, социометрией; с социологическими методами - анкетированием, интервьюированием, рейтингом, экспертными опросами и пр. Весь спектр методов, используемых для изучения человека другими науками, может быть полезен педагогу, реализующему антропологический подход.

#### ***4.8. Особенности познания в естественнонаучной и в антропологической (гуманитарной) парадигмах***

Смещение акцента «на человеческое в человеке» делает необходимым учет его особенностей как особого, уникального объекта исследования. Приведем в качестве иллюстрации этой позиции следующее утверждение Г. Марселя<sup>115</sup>: «Всякое наблюдение превращает человека в вещь среди вещей, поэтому научному наблюдению никогда не достигнуть цели, внутренняя жизнь человека всегда будет для науки тайной за семью печатями. Картина душевной жизни индивида может открыться лишь сопереживающей, полной сочувствия интуиции другого человека, потому что только любовь, дорожа проявлениями индивидуального и не стремясь к обладанию, препятствует обращению человека в вещь».

Присутствие самого исследователя может влиять на ситуацию и поведение исследуемого: Другой может «замораживать», делать его «меньше себя», а может «окрылять», способствовать выходу человека за пределы наличествующего себя, ибо, как сказал Г.С. Батищев, человек в каждый момент своей жизни никогда не равен самому себе: он либо больше себя (в ситуации игры, любви, вдохновения, творчества и пр.), либо меньше себя – в ситуации обиды, разочарования, тревоги, растерянности и пр. В зависимости от того, какие отношения связывают педагога с воспитанником, могут оказаться результаты диагностики.

Иллюстрации такого положения дел мы наблюдаем в педагогической реальности: психолог, педагог может скрупулезно и добросовестно собрать «папку» «объективных» доказательств, но при предъявлении, например, родителям столкнуться с решительным «не верю!». Родитель, интуитивно чувствующий

---

<sup>115</sup> Марсель Г. Трагическая мудрость философии – М., изд-во Просвещение, 1995, С. 16.

равнодушное отношение педагога к своему ребенку, понимает, что их ребенок остался «закрытой книгой» для исследователя, так как понять можно только, сопереживая Другому: только любовь, не претендуя на власть над другим, делает человека свободным, а значит – настоящим. Беспристрастная, отстраненная позиция исследователя становится препятствием для понимания учащегося. Напротив, эмоциональность, эмпатия, включенность позволяют преодолеть различные барьеры и увидеть человека в «пространстве его возможностей».

Объективные методы исследования, ставящие своей целью установление причинно-следственных связей, проявлений душевной жизни через различные формы (поведение, взаимоотношения, общение, продукты деятельности) мало подходят для понимания такой тонкой организации как душевная жизнь человека, индивидуальность человека. Антропологический (гуманитарный) подход исследует душевную жизнь человека в ее целостности, не сводя к сумме ее отдельных проявлений. Познание объективных законов психического, построение типологий, подведение единичных фактов под общую зависимость противопоставляется при антропологическом подходе пониманию внутреннего мира отдельного человека в его индивидуальности и ценности, изучению жизненного пути личности.

### *Вопросы и задания для самоконтроля*

1. Прочитайте завязку одного рассказа

«Однажды ночью, когда небо на востоке стало уже бледно-зеленым, в квартире доктора зазвонил телефон. Вызов оказался необычным: на месте врач обнаружил мертвого ребенка, скончавшегося полчаса назад.

- Черт побери, но почему вы не вызвали меня раньше? – воскликнул доктор.

- Вы не совсем меня поняли, - ответил отец. – Я ввел ему большую дозу стрихнина...

- Но ведь это убийство?

- Вот именно.

- Надо непременно сообщать в полицию, - воскликнул доктор в сильном волнении.

- Я как раз собирался просить вас об этом, - невозмутимо поддержал его странный отец.

Явившемуся полицейскому комиссару на вопрос о том, где находится мать ребенка, он ответил, что ее уже отвезли в зоопарк.

Незадолго до этого группа антропологов обнаружила в джунглях Новой Гвинеи племя странных существ, по всем признакам явно представлявших собой переходное звено между обезьяной и человеком. Ученые назвали их «тропи» и с бескорыстным энтузиазмом начали их изучать. Но вот возникла угроза, что племя будет использовано фабрикантами как бесплатная рабочая сила. Воспрепятствовать

этому можно было лишь доказав, что неизвестные существа принадлежат к человеческому роду. Однако «тропи» с удивительным равновесием были наделены как человеческими, так и обезьяньими чертами. Тогда чудак-журналист решился на жестокий эксперимент, чтобы добиться официального юридического разрешения, где открытые антропологами существа рассматривались бы как люди, он пошел на преступление. Именно поэтому ночью в квартире доктора зазвонил телефон. Мы не упомянули, что доктора и полицейского поразило сходство мертвого ребенка с обезьянкой. Теперь суд оказался вынужденным вынести определение: если убитое существо являлось человеком, убийца должен был отправиться на виселицу. Но можно ли было казнить его, если он умертвил животное?

Виднейшие ученые не помогли суду разобраться в этом вопросе. Ко всеобщему изумлению, обнаружилось, что ученые до сих пор не располагают точным и ясным определением, что такое человек». (Веркор «Люди или животные?»).

Попытайтесь ответить Вы на вопрос: «Что такое человек?»

2. Н. А. Бердяев указывал, что «двойственность человеческого самосознания создала возможность говорить о человеке в терминах полярно противоположных». Рассмотрите изложенные ниже точки зрения на сущность человека, иллюстрирующие это смысловое разнообразие. Как от понимания сущности человека будут зависеть стратегии работы с человеком<sup>116</sup>?

*«Человек есть существо самопреодолевающее, преобразующее себя самого — таково самое точное определение человека». (С. Л. Франк)*

*«Человек это канат, натянутый между животным и сверхчеловеком, — канат над пропастью... В человеке важно то, что он мост, а не цель: в человеке можно любить то, что он переход и гибель». (Ф. Ницше)*

*«Человек одна из форм жизни. Во всех своих действиях и целях он подчиняется одной команде: „Выживай!“» (Р. Хаббард)*

*«Мера всех вещей — Человек». (Протагор)*

*«Человек есть собственная возможность, но он не может сам себя творить». (М. Хайдеггер)*

*«Я человек, я посредине мира, За мною — мириады инфузорий, передо мною — мириады звезд,*

*Я между ними лег во весь свой рост. Два берега связующее море, Два космоса соединивший мост». (А. Тарковский)*

---

<sup>116</sup> Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики - СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. - 288 с.



*«Человек — сложнейшее из творений: он обладает в себе природами всех творений».* (Я. А. Коменский)

3. Какие пожелания вы озвучите принимаемой на работу няне по уходу и воспитанию вашего трехлетнего ребенка с учетом того, что желаете, чтобы она реализовывала антропологический подход?

Доступно объясните требования антропологического подхода учителю начальной школы, средней школы....

4. Согласны ли Вы с утверждением К.Д. Ушинского, что дух учебного заведения «живет не в стенах, не на бумаге, но в характере большинства воспитателей и отсюда уже переходит в характер воспитанников»? Как это соотносится с антропологическим подходом?

5. Первый номер журнала «Учитель» (1861 г.), открывался своеобразным манифестом, обращенным к педагогической общественности России. По мнению редакции, три аксиомы должны стать внутренними убеждениями каждого, занимающегося воспитанием и обучением детей:

- *никто не может дать другому того, чего у него самого нет*, также точно никто не может развить, воспитать, образовать другого, если он сам не развит, не воспитан, не образован;

- воспитатель, учитель, наставник может действовать на развитие, воспитание, образование воспитанника только в той степени, *в какой он сам воспитан, развит, образован*;

- он может истинно развивать, воспитывать, образовывать только до тех пор, *пока он сам работает над своим собственным образованием, развитием, воспитанием*.

Согласны ли вы с этими утверждениями?

6. Как вы воспринимаете своего учащегося, коллегу, будущего или настоящего избранника по жизни – как «вещь» с постоянными, заранее заданными свойствами или как «событие в мире»? Как разное восприятие будет определять ваше отношение? Ваше поведение? Вашу речь?

7. Б.С. Братусь в качестве предмета психологического исследования видел не готовые свойства личности, а *механизмы* их формирования, указывая на изменяющуюся, становящуюся, трансформирующую природу человека. Как учитывать это обстоятельство в своей педагогической практике (в предъявлении педагогического требования, использовании метода педагогической оценки, организации деятельности и т.д.)?

8. Что общего и в чем различия антропологического и синергетического подходов?

9. Как вы думаете, превращая образования в один из сегментов сферы услуг, делая образование предметом потребления, общество способствует усилению

антропологического подхода в образовании или нивелирует его? Аргументируйте свой ответ.

10. Попробуйте охарактеризовать основания "антропо"... в себе

11. Почему точным наукам никогда не удастся полностью понять человека? Согласны ли вы с этим? С чем это связано?

12. Основываясь на ориентирах (*индикаторах*) антропологического подхода, сформулируйте принципы (основополагающие положения), важные для научно-педагогического исследования (в концептуально-теоретической области) и для образовательной практики (в процессуально-деятельностной области). (*См. метод. рекомендации 1*).

13. Отражает ли наш способ освоения данной темы антропологический подход? Докажите свою точку зрения, иллюстрируя конкретными моментами занятия.

### Методические рекомендации

1. Для работы над вопросом 12 можно воспользоваться предложенной в списке литературы статьей Фирсовой А.Е.

2. Представьте текст (см. *Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: учебное пособие / Л.А. Степашко. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2008. – 248 с Л.А. Степашко*), *глава 2.2.1* в форме таблицы «Природа педагогического процесса в основных атрибутивных характеристиках (законах)». Спроецируйте полученные знания на управление в системе школы, вуза.

- Покажите, как согласуются закон идеалосообразности и закон природосообразности в управлении гуманитарными системами.

### *Перечень рекомендуемых учебных изданий, Интернет-ресурсов, дополнительной литературы*

1. Богданова Р.У. Гуманитарные ориентиры исследования творческой индивидуальности человека (педагогический аспект). Научно-методические материалы. РГПУ им. А.И. Герцена, 2014.

2. Невзоров М.Н. Педагогическое ЧеловековЕдение и педагогическое ЧеловековЕдение. Часть вторая: Педагогическое человековЕдение. Монография для руководителей общеобразовательных школ, студентов педагогической магистратуры, аспирантов, педагогов-мотиваторов, руководителей авторских школ. Издательство ДВФУ, Владивосток – Уссурийск. 2017. 240 с., С. 157.

3. Попов А.А. Образовательные программы и элективные курсы компетентностного подхода / предисл. В.А. Болотова . – М.: ЛЕНАНД, 2016. – 344 с.

4. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. -М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.

5. Степашко Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: учебное пособие / Л.А. Степашко. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2008. – 248 с.

6. Фирсова А.Е. Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=15307> (дата обращения: 02.03.2021).

7. Щедровицкий П.Г. Введение в философскую и педагогическую антропологию. Работы 1981-1996 годов / П.Г. Щедровицкий. – М.: Политическая энциклопедия, 2018. – 359 с.

## Глава 5. Феноменологический подход – предельная антропология в образовании

5.1. Субъективная реальность человека

5.2. Основные тезисы феноменологического подхода

5.2.1. Человек является центром постоянно меняющегося мира персонального опыта.

5.2.2. Поведение человека может быть понятно только с точки зрения человека.

5.2.3. Мы сами создаем собственное «я»

5.2.4. Поведение обычно согласуется с представлениями человека о себе

5.2.5. Цель человеческого существования – самоактуализация.

5.3. Вероятностное обучение А.М. Лобока

5.3.1. Приоритеты «новой школы» по Лобоку А.М.: вектор субъектности

5.3.2. Приоритеты «новой школы» по Лобоку А.М.: вектор диалога

5.3.3. Приоритеты «новой школы» по Лобоку А.М.: вектор развития

5.4. Рефлексивное обучение в логике Звенигородской Г.П.

5.4.1. Рефлексия и личностный смысл

5.4.2. Природосообразность образовательного процесса и актуализация смысла

5.4.3. Аутентичная речь - показатель субъективности индивида в образовательном процессе

5.4.4. «И опыт – сын ошибок трудных...»

5.5. Феноменология и экзистенциализм

5.6. Феноменологические методы: функция понимания

5.7. Метод наблюдения как ожидание рефлексии

### ГЛОССАРИЙ

**Феномен** – являющийся; явление, постигаемое в чувственном опыте.

**Эмпатия** – внерациональное познание человеком внутреннего мира других людей (вчувствование)

**Смысл** — осознание абсолютной ценности события и поступка и одновременно субъективное переживание этой ценности человеком. Смысловое отношение — это ценностное отношение человека к миру, истории, обществу, другим людям, самому себе.

**Рефлексия**— родовая способность человека, проявляющаяся в обращении сознания на самое себя, на внутренний мир человека и его место во взаимоотношениях с другими, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности.

**Субъективность** — (субъективное) — это личное отношение к чему-либо, свойственное данному лицу; и в то же время — это отсутствие объективности, пристрастность.

**Субъектность** — проявление субъективности (уникальности) человека.

## ***5.1. Субъективная реальность человека***

Феноменологический подход представляется как предельная антропология. Основное внимание уделяется тому, как человек видит собственный мир. Человек — существо многостороннее, многомерное, сложно организованное. Каждый человек – феномен, он по-своему воспринимает мир и реагирует на него уникальным, только ему свойственным образом. Реально же мы всегда имеем дело с конкретным живым человеком и на житейском уровне соединяем его различные проявления в целостное представление, строим свое мнение о нем<sup>117</sup>. В реальности межличностных отношений человек предстает как целое, как уникальный живой субъект, во всем многообразии своих индивидуально-неповторимых проявлений и свойств. Целостность человеческой практики предполагает целостность познания человека. «Реальность человека в образовательном процессе – это его право, данное природой, отражать мир субъективно». Нужно много пониманий, нужна разная лексика, язык разных предметных систем, ибо все это увеличивает возможности для конструирования личностного знания, аутентичной речи и стиля.

Субъективную реальность человека совсем не случайно обозначают как его внутренний мир. Это действительно сложно организованный, согласованный внутри себя, развивающийся цельный мир. И если, к примеру, педагог строит свои действия и отношения с конкретным учеником на основе выделения лишь отдельных сторон его субъективности, то тем самым он вступает с ним в обезличенно-формальные, утилитарно-прагматические отношения. Продуктивная деятельность педагога нуждается в опоре на целостное представление о психологии человека.

Трудность целостного понимания человека для науки заключается в том, что каждая из них изучает отдельный аспект его личности. Другая трудность в том, что наука ориентирована на выявление общих закономерностей, в которые может не вписываться уникальность и неповторимость каждого человека.

Для понимания учащегося педагогу важно понимать этот другой, уникальный мир, важно иметь феноменологическое мировоззрение, эмпатия при этом играет первостепенное значение.

Чтобы подойти к тайне человека, надо обрести чувство изумления перед ним. Человек загадочен, неизъясним. Он представляет собой некую тайну. Ни религия, ни философия, ни наука не в состоянии без остатка раскрыть эту тайну. Ведь мы имеем дело с неисчерпаемым миром человеческой субъективности. Феноменология имеет дело с субъективной реальностью человека.

«Человек есть загадка в мире, и величайшая, может быть, загадка. Человек есть загадка не как животное, и не как существо социальное, не как часть природы и общества, а как личность, именно как личность. Весь мир ничто по сравнению с

---

<sup>117</sup> Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. -М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с. С.16.

человеческой личностью, с единственным лицом человека, с единственной его судьбой. Человек переживает агонию, и он хочет знать, кто он, откуда он пришел и куда идет»<sup>118</sup>, - писал русский философ Н.А. Бердяев.

## ***5.2. Основные тезисы феноменологического подхода***

### ***5.2.1. Человек является центром постоянно меняющегося мира персонального опыта.***

Это утверждение определяет два свойства (характеристики) жизни человека:

А) *значимые аспекты среды являются частными, личными для любого человека* (Шюц А.)

Наша реальность полностью индивидуальна, интерес представляет то, каким мир воспринимает человек, а не то, каким этот мир может быть в действительности.

Как пишет в этой связи известный феноменолог А. Шюц<sup>119</sup>, «мир существовал до нашего рождения, переживался и интерпретировался нашими предшественниками как мир организованный. Перед нами он предстает в нашем собственном переживании и интерпретации. Но любая интерпретация мира основана на предыдущем знакомстве с ним – нашем лично или передаваемом нам родителями и учителями. Этот опыт в форме «наличного знания» выступает как схема, с которой мы соотносим все наши восприятия и переживания».

Любые внешние обстоятельства, условия, если они никак не соотносятся со смыслами, не репрезентуются в сознании человека, не будут значимыми для него. Ситуация как субъективная реальность может рассматриваться через призму тех личностных смыслов, представлений, которые присущи конкретному человеку в конкретной обстановке.

Феноменология объявляет самоценность субъективного видения феномена, не пытаясь объяснить его с позиции какого-либо генерализирующего фактора.

Б) *этот мир является не только частным, но также недоступным полностью для познания кем-то другим.* Ребенок может после прибежать к матери: «мне страшно!». Страх является реальным и значимым моментом его мира. Мама может посочувствовать малышу, вспомнив свое детство и подобное чувство, которое она испытывала когда-то, представить, что чувствует ее ребенок. Но она не может реально познать этот страх. Феноменологический мир невозможно полностью разделить с другими.

Э. Фромм<sup>120</sup>, рассуждая о непознаваемости человека, относит это и к познанию человеком самого себя: «Человек с его чисто человеческими

<sup>118</sup> Бердяев Н.А. Философия свободного духа. – М.: Республика, 1994, 280 с.

<sup>119</sup> Шюц А. Структура повседневного поведения // Социс. – 1988. – № 12. – С. 129-137.

<sup>120</sup> Фромм Э. Человеческая ситуация / Э. Фромм, - М., 1995.- 238 с. С. 106.

особенностями есть непостижимая тайна для самого себя и других людей. Мы знаем себя, и все же какие бы мы усилия не делали, мы себя не знаем. Мы знаем своего ближнего и все же не знаем его, потому что мы – не вещь, и он – не вещь. Чем глубже мы проникаем в суть собственного или чужого бытия, тем дальше отодвигается от нас цель познания. И тем не менее, мы во что бы то ни стало желаем узнать тайну души человека, проникнуть в святая святых, делающую его тем, что есть именно «он».

Есть два способа познать тайну, говорит Э. Фромм, первый состоит в полной власти над другим человеком, заставляющей его поступать, чувствовать, думать так, как мы хотим. Это превращает его в вещь. Другой способ узнать «тайну» - любовь. «В акте любви, самоотдачи, проникновения в другого человека, я нахожу самого себя, открываю себя – открываю нас обоих; я открываю человека».<sup>121</sup> «Чтобы существовать как человек, человек должен существовать для другого не как объект познания, а как условие жизни, человеческого существования».<sup>122</sup>

Эти два момента – что смысл носит частный характер и что он не может быть полностью разделен с другими - является основой для конструктивистских подходов к образованию.

*Конструктивистский подход* – общее название методов педагогики, ориентированных на развитие учащихся и отражающих позицию, согласно которой смысловая информация конструируется учащимися, а не дается им в готовом виде. Мы предпринимаем мысленное усилие, чтобы перевести мысль другого человека через нас разделяющие границы: статусные, ситуационные, культурные<sup>123</sup> и благодаря этому конструируем свое понимание, свой образ. Именно поэтому наиболее предпочтительно обучение путем открытий, экспериментирования, сотрудничества в деятельности.

### ***5.2.2. Поведение человека может быть понято только с точки зрения человека.***

Мы реагируем на мир так, как мы его ощущаем и воспринимаем, это – наша реальность. Все, что мы воспринимаем, чувствуем, что называется феноменальной областью, составляет содержание нашего сознания. Эту область определяет человек сам, с помощью своих слов, в терминах своего индивидуального опыта, поэтому реальность носит частный характер. То, что реально для одного, необязательно реально для другого. Ученица, которой приятен учитель, каким бы невыносимым он казался другим, имеет в своей феноменологической области приятного учителя, и ее поведение будет отражать ее точку зрения. Педагогу важно

---

<sup>121</sup> Там же. С. 198.

<sup>122</sup> Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии/ С.Л. Рубинштейн. – 2 –е изд. – М.: Педагогика, 1976. – С.273-282.

<sup>123</sup> Ячин С.Е. Понятийное мышление в структуре сознательной деятельности /С.Е. Ячин. – Владивосток: изд-во Дальневосточного ун-та, 1988. – 160 с. С 27.

понять, что все учащиеся воспринимают мир по-разному, чтобы понять другого, важно принять его точку зрения. Эмпатия и открытая коммуникация играют при этом определяющую роль.

### ***5.2.3. Мы сами создаем собственное «Я»***

В феноменологии Роджерса К.<sup>124</sup>, психотерапевта, одним из положений выступает положение о «Я»-концепции человека. Он полагает, что, взаимодействуя со средой, с другими людьми, у человека формируется представление о собственном «Я». Два важных источника задействованы в этом процессе.

Первый – *собственный опыт переживаний* ребенка: опыт успешности в деятельности; опыт быть признанным, любимым; опыт получения удовольствий, понимания и пр.

Второй источник связан с так называемым *косвенным опытом* – вербализованными впечатлениями о ребенке других людей, который он переживает как событие: когда ему говорят - «ты умный мальчик», «ты воспитанная девочка», «ты – математик» и т.д. Этот опыт способствует формированию представлений о себе. Положительная оценка других способствует позитивным представлениям ребенка о себе, (положительной «Я»-концепции). Негативная обратная связь может привести к негативной «Я»-концепции. Причем, чем младше ребенок, тем более он восприимчив к косвенному опыту.

Иногда, отмечает Роджерс К., два вида опыта могут вступать в противоречие и приводить к конфликтующим представлениям о себе.

К примеру, ученик, чей косвенный опыт заставил его поверить, что он «хороший математик» (мама часто ему говорила: «у тебя способности к математике»), но чей непосредственный опыт свидетельствует, что он постоянно не успевает по математике. Разрешение этого конфликта может иметь несколько форм:

- 1) признание факта, что на данный момент он не слишком успешен;
- 2) доминирование косвенной информации и на этом фоне искажение восприятие себя («я хорош в математике, это учитель не любит меня»);
- 3) поиск дополнительной информации, чтобы разрешить эту дилемму.

Роджерс К. полагает, что «зерна будущего неадекватного поведения закладываются в ранней неспособности разрешить конфликт образов «Я», который складывается на основании непосредственного опыта, и того, который является следствием реакций окружающих.

---

<sup>124</sup> Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. — М.: Смысл, 2002, 527 с.



#### ***5.2.4. Поведение обычно согласуется с представлениями человека о себе***

Как правило, мы избираем поведение, которое не противоречит тому, что мы думаем о себе. Если человек признает себя хорошим оратором, то, скорее всего, он согласится на предложение прочитать лекцию по интересной для него тематике. Человек, считающий себя замкнутым, косноязычным, скорее всего, отклонит это предложение.

Представления о себе складываются в том числе в процессе обучения: достижение реального успеха при поддержке педагога, уважительное отношение способствуют становлению чувства собственного достоинства; предоставление самостоятельности убеждает в значимости свободного выбора и дает возможность осознать себя ответственным; участие в деятельности приносит радость учения и дает возможность почувствовать себя творцом и пр.

#### ***5.2.5. Цель человеческого существования – самоактуализация.***

Каждому человеку присуща базовая тенденция прилагать усилия к тому, чтобы стать полноценным, здоровым, компетентным человеком посредством самоуправления, саморегулирования и автономии. Один из способов определить, что есть самоактуализация – сказать, что она включает в себя процесс становления всего, чем человек может стать посредством действий, определяемых самим человеком. Стать актуализированным – значит стать актуальным, т.е. реальным, развить свой потенциал.

Лефрансуа Г<sup>125</sup> обозначает два направления самоактуализации: во-первых, он направлен в сторону созревания, повышения компетентности, что определяется задачами функционирования и развития человека, которые определяет он сам; во-вторых, самоактуализация характеризуется направленностью к самоуправлению, саморегулированию, автономии. Она «уводит» от контроля со стороны внешних сил, актуализируя внутреннюю мотивацию и внутренний локус контроля.

### ***5.3. Вероятностное обучение А.М. Лобка***

По отношению к содержанию урока позиция одного педагога может кардинально отличаться от позиции другого. Это может быть: а) переживание себя как посредника между уже существующими в культуре смыслами и учениками, в этом случае передать эти *знания и смыслы* – выбираемая учителем миссия; б)

---

<sup>125</sup> Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология /Ги Лефрансуа. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.- 576 с.

ориентация на развитие учащихся через *деятельность* ориентирует педагога выбирать те деятельности, включившись в которые, учащиеся приобретут необходимые компетенции; в) третий подход предполагает создание условий для рождения смыслов обучения у каждого учащегося. Именно личностные смыслы станут «тягой» для его самообразования и саморазвития.

В последнем случае характер обучения может быть отнесен к феноменологическому подходу и носит вероятностный характер: невозможно предугадать все движения мыслей и чувств детей, которые могут возникнуть в смысловом пространстве. Это – иная, по сравнению с традиционной, философия образования.

По Лобоку А.М., урок – пространство проявления и развития субъектности учащегося: самость развивается только в точках «встречи» своего и чужого мнения, когда возникает «сопротивление» незнакомому и происходит определение себя по отношению к этому другому.

Вероятностное обучение предполагает «веер» вопросительности, это – ответы на вопросы, возникшие у самих детей, а не навязанные им «программой»: «на полях программы» он обнаруживает себя». Важны не ответы, предписанные программой, а ответы на вопросы, возникшие у самих детей. При написании коллективного «учебника» как ответов на актуальные вопросы учащихся, тексты отражают знания, важные для каждого. В этом случае нет места скуки (заметьте: производное от «скука» - «скукоженный», т.е. свернутый в точку). Данный подход исключает ситуацию, при которой ученик отвечает «не от себя».

Образ «ненастоящего» образования образно проиллюстрирован данным автором. Трагедия нашего образования, по мнению Лобока А.М., в том, что, давая задание рассказать о том, что дети видят за окном, мы просим детей, глядящих в окно, воспроизвести то, «что написано кем-то на стекле». Настоящий мир, который можно каждому по-разному почувствовать, увидеть, осмыслить, оказывается не открытым, не воспринятым. Вместо любопытства требуется соответствие.

Подобную ситуацию описывал Амонашвили Ш.А.<sup>126</sup>, когда сравнивал оригинальные тексты – со звездным, бесконечным в своей непознаваемости небом, а их интерпретацию – со смоком, тучами, которые нужно расчистить, чтобы выработать свое эмоциональное отношение к знаниям.

### ***5.3.1. Приоритеты «новой школы» по Лобоку А.М.: вектор субъективности***

*Вектор субъективности* – это вектор, направленный не развитие человеческой индивидуальности, на развитие и осознание собственного «я», на движение на осознание и развитие «самости» ребенка, «самости» педагога и «самости»

---

<sup>126</sup> Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.

(индивидуальности, самобытности, авторства) собственно образовательного процесса как процесса особым образом поставленного взаимодействия человека и культуры<sup>127</sup>.

Вектор субъективности обеспечивается совокупностью приоритетов:

*1) приоритет мышления над знанием.* Выбирая между необходимостью усвоить сумму знаний и способностью мыслить, самим создавая новые знания, вопрос решается в пользу мышления. Объективно существующая информация становится субъективно личностным достоянием при условии интеллектуальной напряженности. В результате нее рождается индивидуализированное знание. Воспринятый в школе тип восприятия внешнего знания под собственным углом зрения закрепляется в жизни человека как традиция, способность, что делает его не «рабом знания», а его «хозяином».

Знаниевая парадигма образования отражает мировоззрение, основанное на отношении к культуре как к уже ставшей сумме культурных смыслов, из этого утверждения вытекает следствие: хороший учитель это тот, кто много знает и много «дает». (К сожалению, такой подход поддерживает и ЕГЭ в школе, и профессиональная подготовка педагогов в вузе). Но сумма знаний из различных областей знаний постоянно увеличивается, возможности времени их освоить ограничены, как ограничены и возможности их восприятия школьниками. При разрешении данного противоречия путем сокращения требований к усвоению учебных предметов и сокращения зунов общество рискует получить «недоучек».

Решение проблемы – в установке на оценивание не суммы знаний, умений, навыков (а, как известно, что проверяется, на то и направляются усилия субъектов образования), а на становление мышления: при этом освоение зунов из цели становится средством. И, как указывает, А.М. Лобок, при этом внимание сосредотачивается на становлении «математического мышления», «исторического мышления», «лингвистического мышления» и т.д.

Освоив инструмент выработки индивидуализированного знания, человек становится свободным, а потому успешным не только в определенной предметной сфере знаний, но и в любой другой. В основе порождения нового знания (мышления) лежат способность работать с противоречиями, проблемами, способность ориентироваться в информационных потоках на основе собственных смыслов.

*2. Приоритет вопросов над ответами* предполагает стимулирование у учащихся вопросительного отношения к миру и творческий поиск ответов на возникающие вопросы. Вопросы учителя в традиционной школе, чаще всего, носят характер риторических – не требующих самостоятельного поиска и собственной позиции от школьников. Ответы на такие вопросы имеются в сознании педагога, и именно их он ожидает услышать от учащихся.

---

<sup>127</sup> Лобок А.М. Школа нового поколения (опыт концептуального наброска) // Эксперимент и инновации в школе, 2010, № 6. С. 2 – 11.

Настоящий вопрос – тот, на который нет однозначного ответа как у ученика, так и у учителя. и именно это обстоятельство делает образовательную ситуацию развивающей. По мере взросления вопросы усложняются, следовательно, усложняется исследовательская деятельность учащихся.

Когда учащимся разрешено задавать вопросы, нетрудно представить «учебник» по физике, «учебник» по географии и пр., созданный усилиями самих учащихся как ответы на ими же поставленные вопросы.

### *3. Приоритет креативности над исполнением*

Школа нового поколения – это школа креативности и творчества. Творчеством называют деятельность, порождающую нечто новое, т.е. такое, чего никогда прежде не было. Учитывая, что каждый уникален в своей своеобразии, важно создавать условия для объективации этой субъективности, поиску своего способа самовыражения, своего слова.

Традиционная школа – школа, делающая акценты на тренировке исполнительности. Но процесс подлинного, а не формального образования с необходимостью является творческим, т.к. предполагает творческое усилие.

Невозможность самопредъявления, самовыражения себя является, по мнению А.М. Лобок, причиной подросткового «бунта», когда вопросы «где я в этом материале?», «зачем мне это нужно?» становятся актуальными для подростка, а «дрессура исполнительности вызывает протестное поведение». Через поддержку в ребенке собственной деятельности проявляется уважение к его личности, поддерживается чувство «деятельностного достоинства».

Важно задать вопросы: «помогает ли наше образование развивать в ребенке способность по-своему видеть и понимать поступающую к нему информацию, т.е. помогает ли развивать его субъективность? Его способность создавать собственное мнение об учебном предмете?» Речь идет не о «вкраплениях» творческих заданий в традиционную алгоритмизованную систему обучения, а о «ключевом векторе» новой школы, в которой ориентация на творчество будет не дополнением к «исполнительству», а ведущей идеей.

*4. Приоритет детской инициативы над инициативой взрослых* является логичным продолжением предыдущих положений «новой школы». Сегодняшняя школа «подчинена идеологии взрослого мира», ребенок осваивает содержание, потому что «так надо», а не потому что созрела его внутренняя инициатива, его внутренний вопрос». Как строить диалог с культурой, отталкиваясь от детской инициативы – проблема, которую важно решать в «новой школе».

### *5. Приоритет образовательных потребностей личности над суммой образовательных потребностей*

Школа нового поколения – это школа развития образовательных потребностей. В современном мире все более отчетливо проявляется тенденция ориентации на гибкую, динамичную личность, образование которой соответствует ее

потребностям, когда «образование не навязано личности как внешний социальный функционал, а является способом личностной самоактуализации и самореализации». Соответственно, критерием эффективности деятельности школы, ее образовательного эффекта важно сделать расширение и углубление фонда «хочу» личности (потребностно-мотивационной сферы), ее образовательных интересов, которые носят ненасыщаемый характер. Как известно, противоречие между фондом «хочу» и фондом «могу» (операционно-технологической сферой) обеспечивает развитие учащегося через собственное усилие.

#### *6. Приоритет эмоционального над интеллектуальным*

Эмоциональное проживание и переживание являются абсолютной ценностью школы «нового поколения». По образному выражению П.В. Симонова, эмоции – «валюта мозга», они выступают в роли универсальной меры ценностей.

Информационно-знаниевый интеллект, превалирующий в традиционной школе, противопоставляется эмоционально-ценностному и эстетическому отношению к деятельности и знаниям. Истинное знание не может быть беспристрастным. И речь идет не только о дисциплинах гуманитарного цикла, но и об эмоциональном, «личностном переживании любых учебных курсов – истории, математики, географии, физики». Учитывая, что *эмоции являются субъективной формой существования потребностей* (С.Л. Рубинштейн), лежащих в основе мотивов, можно говорить о том, что «мотивация открывается субъекту в виде эмоциональных состояний в форме переживаний, которые сигнализируют ему о потребностной значимости объектов и побуждают направить на них деятельность».<sup>128</sup>

Эмоционально-ценностное отношение характеризует степень включенности учащегося в образовательный процесс, и именно эта степень отсутствия формализма должна стать критерием оценки деятельности как отдельного педагога, так и образовательного учреждения в целом.

#### *7. Приоритет «внутреннего человека» над человеком внешним*

Указывая на этот приоритет школы нового поколения, А.М. Лобок, с нашей точки зрения, затрагивает философскую проблему «быть» или «казаться». Традиционная школа ориентируется на внешние показатели успешности, которые вовсе не исчерпывают всю личность учащегося, не отражают тот глубинный, таинственный мир, того «внутреннего» человека, коим он есть на самом деле. Этот внутренний человек не явлен миру непосредственно, его невозможно обнаружить с помощью объективных методов обследования. Явленность его миру и, что самое важное – самому учащемуся может быть достигнута при рефлексивном взгляде на самого себя. Через собственный взгляд «внутрь себя» происходит осознание тех процессов, которые происходят в душе. Именно развитие этого «внутреннего человека» - высшая образовательная цель.

---

<sup>128</sup> Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. -М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с. С. 267.

### ***5.3.2. Приоритеты «новой школы» по Лобку А.М.: вектор диалога***

*Этот вектор направлен на становление и развитие способности к взаимодействию субъектных «самостей».*<sup>129</sup> Этот вектор подразумевает и становление диалогических отношений ребенка с культурой, и становление диалогических отношений ребенка со взрослым, и становление диалога детских субъектностей, и становление развитых форм педагогического диалога между взрослыми, и становление сетевого диалога школ как индивидуальных педагогических организмов

#### ***1. Приоритет диалогического усилия над априорным коммуникационным схематизмом***

Слова Б. Окуджавы «Святая наука – расслышать друг друга» имеют непосредственное отношение к выделяемому автором приоритету новой школы. Автор указывает, что в условиях формализованных, «казарменных» отношений, необходимости предпринимать усилия для того, чтобы услышать другого – нет: коммуникация укладывается в заранее обозначенные схемы. Это важно, если образовательный процесс ориентирован на развитие, непременным условием которого является наличие другой индивидуальности. В этом случае возникает проблема понимания, т.е. проблема диалога.

#### ***2. Приоритет диалога над монологом***

Традиционная школа монологична. В основе лежит представление о несоразмерности фигуры учителя и ученика, человека и культуры, человека и мира. В условиях такого «неравенства» диалог невозможен, поэтому традиционная школа ориентирована на информационную однозначность и линейность. Для диалога важны доверие, соучастие, безоценочность.

Диалог как встреча несовпадающих позиций провоцирует на усилие понять Другого, является условием восхождения к «себе новому». В этом случае развивается не только ученик за счет культуры, но и культура за счет ученика; не только ученик благодаря учителю, но и учитель благодаря ученику. Становится справедливым замечание Ю.В. Сенько: «По традиции принято считать, что учащиеся должны верить в своего учителя, но более существенно обратное – верит ли учитель в своих учеников».<sup>130</sup>

#### ***3. Приоритет мультикультурности над монокультурностью (приоритет диалога культур над толерантностью)***

Современный мир мультикультурен, и эта мультикультурность постоянно усложняется. В условиях разнообразия идеалов, ценностей, способов

---

<sup>129</sup> Лобок А.М. Школа нового поколения (опыт концептуального наброска) // Эксперимент и инновации в школе, 2010, № 6. С. 2 – 11.

<sup>130</sup> Сенько Ю.В. Педагогика понимания: учеб. пособие /Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с. С. 8.

взаимодействия, разных особенностей быта и пр. особую роль играет не просто толерантность как терпимость – принятие права иных культур, иных субъектностей на суверенность существования – но и диалог с ними. При этом важно воспринимать другой тип существования как условие собственного развития при сохранении собственной культурной уникальности, собственной суверенности и самобытности. Открытость границ, социальных, научных и пр. пространств предполагает это.

### ***5.3.3. Приоритеты «новой школы» по Лобоку А.М.: вектор развития***

Интегральный вектор, свидетельствующий о том, что в процессе образования и происходит непрерывное усложнение личностного развития и межличностного взаимодействия, а также непрерывное развитие самих образовательных практик и школ как целостных педагогических организмов<sup>131</sup>.

#### ***1. Приоритет программ открытого типа над программами закрытого типа.***

Вектор развития, в первую очередь, касается содержательных аспектов образования, отражением которого являются программы. В традиционной школе они носят закрытый характер, т.е. являются «самодостаточными». Как указывает А.М. Лобок, эти программы предназначены «к исполнению», а не к деятельному освоению.

Программы открытого типа – это программы, «способные к непрерывному перепрограммированию в процессе деятельного взаимодействия учителя с учеником». Это программы саморазвивающиеся и самоизменяющиеся в самом процессе своей реализации»<sup>132</sup> в зависимости от получаемых образовательных эффектов. Такая позиция, очевидно, обеспечивается профессионализмом и определенной свободой учителя – с одной стороны, и неформальным отношением к экспертизе педагогической деятельности – с другой.

#### ***2. Приоритет реальной жизни над «ученой книжностью» и теоретической схоластикой***

Проблема традиционной школы – в ее ориентации на «книжную ученость». Знания о мире черпаются учениками из написанных кем-то текстов, а не из реальной жизни. Оторванность от жизни – ее основной признак.

Важно, чтобы школа нового поколения выстраивала свое содержание соразмерно содержанию реальной жизни, со всеми ее проблемами и сложностями.

Реальные производственные и социальные отношения, реальная культурная коммуникация должны быть доступны школьникам. «Это школа, в которой опыт проектного взаимодействия с реальной жизнью и описание этого опыта проектного взаимодействия – более важная задача, нежели чисто учебное существование в

---

<sup>131</sup> Там же. С. 3.

<sup>132</sup> Там же. С. 9.

границах классно-урочного процесса».<sup>133</sup> Важнейшим показателем эффективности такой школы будут служить реальные продукты, созданные учащимися при взаимодействии с научными лабораториями, театральными коллективами, хозяйственно-правовыми структурами, производственными коллективами и др. При этом при взрослении школьников будет увеличиваться сложность создаваемых продуктов и формы взаимодействия учащихся с реальной жизнью.

### *3. Приоритет деятельностного начала над манипулятивным*

Манипуляция, в понимании Лобока А.М, происходит в ситуации, когда педагог заранее знает, к какому результату он приведет учащегося, и его задача состоит в том, чтобы ребенок поверил, что цели учителя – это его цели. То есть, речь идет о внешнем целеполагании по отношению к целям учащегося: не он сам формулирует их и потому они не отражают его субъективности.

Как в основу образования положить собственное целеполагание ребенка – проблема «новой» школы. Решение ее избавит школу от манипулятивности, и школа станет по-настоящему развивающей: целеобразование превратится в постоянно расширяющееся «дерево» целей», исходящих из самой деятельности детей и взрослых.

### *4. Приоритет содержательного над формально-функциональным*

Содержательная деятельность – это деятельность, в основе которой лежит внутренняя мотивация к предмету изучения. Она не зависит от внешних формализованных оценок, поощрений и наказаний и от формальной отчетности.

Признаками ее является содержательная увлеченность учащегося и учителя, развитие познавательного интереса, в результате которого происходят внутренние изменения.

Содержательная деятельность и мотивация не могут быть описаны формально-функциональным способом (описание выполнения учебного плана и учебных программ), в содержательном описании важно отразить, какие изменения произошли с учащимися и учителем в результате освоения программы, каково личностное развитие субъектов образовательного процесса, за счет каких ресурсов дисциплины это произошло.

### *5. Приоритет смысла над целесообразностью*

Потребность в поиске смысла жизни - одно из ключевых свойств человеческой природы. Наличие смысла педагогической деятельности отражает ценностные ориентации учителя, которые являются непреходящими императивами, философией педагога и которые невозможно навязать извне. Нравственные, смысловые ориентиры помогают педагогу выстоять в непростых профессиональных ситуациях, принять решение в соответствии с педагогической совестью. «Его стратегия в первую очередь человечна, и лишь потом – прагматична». Школа нового

---

<sup>133</sup> Там же. С. 9



поколения – это школа развития педагогических смыслов и школа развития с опорой на педагогические смыслы.

*б. Приоритет эффективного самообразования и саморазвития над развитием по заданной извне траектории*

Педагогическая действительность – это череда педагогических ситуаций, требующих решений. Для традиционной школы ценен непроблемный ребенок, так как он вписывается в стандартизированные формы учебного процесса, и работа с ним соответствует заранее известным алгоритмам.

Для школы нового типа ценен каждый необычный, нестандартный ребенок, так как проблемность ситуаций с ним всякий раз ставит педагога перед необходимостью анализировать, принимать решения «здесь и сейчас», и тем самым повышать свой профессионализм, активизировать свои ресурсы. «Проблемы – хлеб педагогического развития».

#### ***5.4. Рефлексивное обучение в логике Звенигородской Г.П.***

Философы достаточно единодушны в мнении, что границей, отделяющей человека от животных, является сознание, а точнее *рефлексивное сознание*. Только человек способен сделать самого себя, свой внутренний мир предметом сознания. Рефлексия не только отличает человека от животного, она делает его иным по сравнению с ним. «Рефлексия, — писал П. Тейяр де Шарден, — это приобретенная сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением, — способность уже не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь».<sup>134</sup>

Появление рефлексии знаменует возникновение у человека внутренней жизни, противостоящей жизни внешней, появление своего рода центра управления своими состояниями и влечениями, т.е. появление воли, а значит, свободы выбора. Рефлектирующий человек не привязан к собственным влечениям, он относится к окружающему миру, как бы возвышаясь над ним, свободен по отношению к нему. Человек становится субъектом (хозяином, руководителем, автором) своей жизни. *Рефлексия составляет родовую особенность человека; она есть иное измерение мира.*

Рефлексия является смысловым центром всей человеческой реальности. Проблема рефлексии есть прежде всего проблема определения *своего способа жизни*.

---

<sup>134</sup> Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. -М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с. С. 18.

Очевидно, на поиски каждым учащимся «своего» способа жизни, важно направить усилия педагогики как науки и образования как практики. Технократический метод, универсальный для всех, в этом случае не подходит. Сохранить «внутреннего» человека в образовании позволяет рефлексивный метод, описываемый в трудах Г.П. Звенигородской.

Противоречие между провозглашаемой необходимостью самообразования учащихся и отсутствием такой практики не может быть решено с помощью рациональных методов, прогнозирующих человеческую деятельность, поведение и результаты.

#### ***5.4.1. Рефлексия и личностный смысл***

Г.П. Звенигородская считает, что феноменологический подход позволяет рассмотреть целостность образовательного процесса в его внутреннем и внешнем пространствах на методологическом уровне, и располагает методами, адекватными внутренним феноменам человека, инвариантом которых и самостоятельным механизмом является рефлексия, сохраняющая эту целостность благодаря наличию личностного смысла.

Смысл - не вещь, а отношение к ней, которое может быть извлечено из опыта. Способность же изъяснить опыт отстаёт от самого опыта.

«Установка педагога на наличие и необходимость *смысла*, определяющего разность, уникальность, индивидуальное многообразие и своеобразие человека как эмпирической данности, есть феноменологическая установка».<sup>135</sup> Реализация собственного смысла предполагает приоритет познающего и в связи с этим - *индивидуальную образовательную траекторию учащегося*.

Когда человек постигает «что-то», сознание его направлено на одну из составляющих сущности познаваемого своим особым образом, никому, кроме самого познающего, это неизвестно. Это может быть «воспринятое, воспоминание, ожидавшееся, образно представленное, сфантазированное, идентифицированное, различенное, взятое на веру, предположенное, оцененное и т. д.». От направленности сознания на какую-то сторону предмета избавиться невозможно. Рефлексия даёт возможность осознать эту уникальную для каждого связь и представить её своим особым текстом, в котором прозрачна будет его субъективность.

Г.П. Звенигородская указывает, что принятая в образовании парадигма обучения – взаимоисключающие друг друга индукция и дедукция – не охватывают всей палитры познавательных возможностей человека: человек обладает не только ощущениями, но и «особым органом» внутреннего постижения, под которым мы

---

<sup>135</sup> Звенигородская Г.П. О феноменологии и рефлексии в образовании: книга для учителя. – Хабаровск: изд-во ХГПУ. 2002, - 117 с. С. 4.

понимаем интуицию, вдохновение, фантазию или миф, т.е. априорные формы познания, не связанные с логической мыслью и мышлением и являющиеся первопричиной величайших открытий. Такое представление образовательного процесса и есть фактор смены образовательной парадигмы.

Феноменологический подход – это приемлемость разных взглядов, позиций в единстве своем открывающих и признающих в уникальности, неоднозначности, многоаспектности познаваемого позитивность развития всех слагаемых, усиливающих, обогащающих его сущность. В этом видится конструктивность феноменологического подхода.

Природа познания феноменологична. Этим, зачастую, пренебрегают в школе, вызывая отчуждение знаний и от обучающихся, и от обучающего. Феноменологический подход в методологии, педагогической теории и практике образования есть отыскание содержания, методов, форм образования, наиболее адекватных *индивидуальной природе человека, его смыслам*.

Основной принцип феноменологического подхода связан с решением вопроса о «сущности» как интуиции, как направленности нашего сознания, необходимости смысла. Без этого принципа невозможно представить процесс познания как процесс понимания, в котором определяющим из трех его составляющих: познающего, познаваемого и познания - главным является познающий.

#### ***5.4.2. Природосообразность образовательного процесса и актуализация смысла***

Любая форма экспрессивности должна быть принята в образовательном процессе как «внутреннее», требующее себя.

Смысл, как внутренняя цель, как психологическая характеристика мотива деятельности, актуализированный во внешнем образовательном пространстве каждым из его участников (т.е. представление множества смыслов), качественно меняет и процесс, и содержание, и результат взаимодействия. Необходимо перестать жестко ограничивать содержательную и технологическую сторону внешнего пространства учебной деятельности, поскольку следует признать смысловое образовательное пространство, как внешнее, так и внутреннее. И возникает ситуация, которую описывает В.С. Соловьев, когда «человек должен что-нибудь хотеть, что-нибудь мыслить, что-нибудь чувствовать, и это что, которое составляет определяющее начало, цель и кредит его духовных сил и его духовной жизни, и есть именно то, что спрашивается, то, что интересно, то, что дает смысл».

Очень хорошо выразил эту идею писатель В. Солоухин: «Один директор музея, - пишет он, - говорил своей сотруднице-экскурсоводу: Понимаете, в вашей беседе с экскурсантами есть все, как в печке, которую начали топить: есть дрова, растопка...

Но нет тяги». <sup>136</sup>

Этот образ, с нашей точки зрения, применим к пониманию смысла: есть цель, развиты познавательные процессы, но... нет тяги. Это чувство «тяги», энергия мысли и действия, обеспечивается личностным смыслом – значением, опосредованным мотивом.

Благодаря смыслу можно почувствовать в уроке дыхание жизни, целостность, органичность образовательного процесса, заключающихся в интеграции не только содержания и технологии, но и амплификации (обогащении, усилении, конкретизации) смыслов всех участников образовательного процесса, чье развитие осуществляется «здесь и теперь». В познании единства через множество смыслов и заключается феноменологический подход к образованию и в образовании.

Если феноменологический подход направлен на основания, связанные с внутренним миром человека, его экзистенцией, речью, способами познания, не отвлеченными от субъективности, то его можно считать природосообразным педагогике, обогащающим ее и придающим ей фундаментальность.

#### ***5.4.3. Аутентичная речь - показатель субъективности индивида в образовательном процессе***

Аутентичная речь является самовыражением субъекта образовательного процесса, так как это – «самостоятельный акт «облечения в слово», когда «мыслитель» (излагающий) сам обретает и устанавливает связь между означаемым словом и означаемым содержанием». Поиск и нахождение «своего слова», уход от традиционных языковых клише возможны при условии, если воспринимаемое и осознаваемое переживается человеком, а педагог готов понять, прислушаться, поддержать это рвущееся наружу «свое» слово.

Очевидно, происходит встреча сознаний, провоцирующая познающего на риск познавать и вербализовать «по-своему». Вспомним А.М. Лобока, который говорил, что всякий оставивший след в культуре – это человек, «нашедший свое слово». В «многоцветии» восприятий и их толковании проявляется сущность явления и бесконечность познания.

Созерцание сущности невозможно без свободной возможности индивидуально направленного взгляда, как и наоборот, свободная возможность индивидуально направленного взгляда невозможна без сущностного созерцания. В суждениях человек всегда «говорит себя».

---

<sup>136</sup> Солоухин В. Камешки на ладони М.: Московский рабочий 1987.- 187 с. С.54.

#### **5.4.4. «И опыт – сын ошибок трудных...»**

Человекоориентированная направленность феноменологического подхода требует определения понятия «образования», учитывающего природу человека и исключая формальное отношение и «заикленность» на объективированных результатах. Г.П. Звенигородская предлагает в качестве рабочего руководствоваться определением образования Дьюи: *«образование – это реконструкция или реорганизация опыта, дополняющая значение этого опыта и усиливающая способность контролировать последующий ход событий»*<sup>137</sup>, поскольку он видит смысл приоритетного образования во внутреннем пространстве человека.

Истинная же практическая педагогика – это область взаимоотношений, процесс произвольного обмена ценностями двух пространств образования, внешнего и внутреннего.

Если педагог дает ребенку понять естественность процесса учения, позволяя актуализировать свой опыт вместе с возможностью к самонаблюдению, то в этом видится преодоление противопоставления внутреннего и внешнего в образовательном процессе.

И, несмотря на то, что феноменология взращивалась далеко не на педагогической почве, ее тезис: «Любое дающее из самого первоисточника созерцание есть правовой источник познания, и все, что предлагается нам в «интуиции» из самого первоисточника, нужно принимать таким, каким оно себя дает, но и только в тех рамках, в каких оно себя дает» - правомерен для образовательного процесса. В образовательном процессе это природосообразный путь ребенка к знанию, через призму которого мы способны понять его и помочь ему, поскольку высказывание ребенка есть абсолютное начало личностного знания как представления своего опыта.

Справедливым для автора представляется высказывание Э. Гуссерля: «Естественное познание начинается с опыта и остается в опыте». Смысл его природосообразно педагогическому смыслу, примиряющему внешнее и внутренне в образовательном процессе.

И принятый сегодняшней парадигмой образования компетентностный подход не всеми исследователями воспринимается как отражение только внешних требований социума к уровню подготовки учащегося. Вслед за рядом исследователей, можно полагать, что теоретико-методологической основой компетентностного подхода является синтез ведущих идей двух философских течений — прагматизма (ярким представителем которого является Дж. Дьюи) и экзистенциализма (например, в лице Н. Аббаньяно).

---

<sup>137</sup> Звенигородская Г.П. О феноменологии и рефлексии в образовании: книга для учителя. – Хабаровск: изд-во ХГПУ. 2002, - 117 с. С. 24.

## ***5.5. Феноменология и экзистенциализм***

Говоря о проблемах образования, чаще имеют в виду лишь проблемы внешнего пространства, хотя истинные проблемы кроются в проблеме «образования себя», связанные с сущностью, экзистенцией человека, его смыслами, природой внутренней речи.

Утверждение Н. Аббаньяно, современного философа-экзистенциалиста о том, «что человек для самого себя является проблемой своего собственного бытия», что «ни внутри, ни вне себя человек никогда не может наталкиваться на нечто более устойчивое, более сопротивляющееся, более прочное, чем возможность. Возможность для него – это он сам»<sup>138</sup>, выражает идею самодетерминации человека.

Экзистенция начинается в тот момент, когда человек задается вопросом, что же такое бытие. С него и начинается «свобода, экзистентное, раскрывающееся бытие», по М. Хайдеггеру.

Экзистенция человека – это внутренняя свобода сознания, бытия его, за что он и несет ответственность, не перекладывая ее на других. В этом, по мнению экзистенциалистов, трагизм человеческой ситуации: не на кого возложить ответственность как за свои слова, так и за свое молчание; как за свои действия, так и за свое бездействие.

Представим человека через образ стекла: увеличительного, уменьшающего реальность или обычного. На входе – информация, за которую человек не несет ответственности; на выходе – это его полная ответственность. То, как интерпретировал учитель, ученик, родитель и пр. текст (в широком смысле слова), каким способом отреагировал, проявляется его сущность, а говоря о педагоге – его педагогическая сущность.

К. Ясперс, как один из его теоретиков, считает, что уверенность человек обретает лишь в мире и в общечеловеческом общении.

Исходя из этих положений, можно сделать вывод, что экзистенция есть сущность человека, которую он постигает всю жизнь, образуя себя, творя свою сущность. «Существование предшествует сущности» – основной тезис экзистенциализма. Человек – это завязь еще не реализовавшихся возможностей (Г.С. Батищев), причем, независимо от этапа жизни. Жизнь человека – «открытая книга» (В. Каверин), смысл которой порой может проясниться в момент последнего вдоха человека.

Природе человека чужда идея равенства, как «уравнивания», «приравнивания», впрочем, как и идея неравенства, и в этом заключается смысл феноменологического подхода к ребенку во внешнем образовательном пространстве, которое организуется ради человека,

---

<sup>138</sup> Аббаньяно Н. Экзистенциализм как свобода // Вопросы философии 1992, № 8, с.154-157.

Источником информации обо всех внутренних процессах участников образовательного пространства, безусловно, является их рефлексия. Подчеркнем, аутентичным источником, поскольку речь, дающая первые устные формулировки, еще сохраняет черты аутентичности. Это чаще всего речь на основе внутренней речи, на основе, говоря термином ученого-психолога Г.В. Оллпорта, «функциональной автономии».

В традиционном же образовательном процессе, где учитель требует ясности значения, она может быть уже и нетождественной мысли и восприятию, потерявшей свою аутентичность, подлинность, искренность, личностный смысл.

И в этом смысле мы можем утверждать, что образование - это гуманитарная модель жизнедеятельности человека, и потому развитие жизнеспособности должно обеспечиваться природосообразным культурным способом, основанным на таких механизмах, которые поддерживают инстинкт жизни: внутренней свободе, рефлексии, стремлении к самосовершенствованию, к самоопределению.

### ***5.6. Феноменологические методы: функция понимания***

Феноменология обуславливает новую концепцию рефлексии, самой собой подчеркивающей свою самобытность, свою уникальность.

И поскольку этот подход предполагает описание данных (буквально – «данностей») непосредственного опыта, старающаяся не объяснить феномены, а понять их, то она, скорее, «метод психологии, который стремится раскрыть и пролить свет на феномены поведения, как они *явлены в своей воспринимаемой непосредственности*» (Ван Каам)

И педагогика, опирающаяся на психологическую науку, не может строиться по модели других наук, ей необходимы *феноменологические методы*, призванные не для изучающих экспериментов, направленных на изучение памяти, мышления, внимания и т.п., а *для помощи человеку в его развитии и становлении*.

Эмпирическая сущность феноменологического метода заключается, по выражению Н. Аббаньяно<sup>139</sup>, в попытке «исследовать человеческим глазом человеческий мир».

Этим объясняется его *направленность не на человека вообще, а на человека в конкретной ситуации*, реальной и возможной, как обусловленной этой реальностью.

*Сущность феноменологического метода заключается в схватывании интуицией сущности* данного, даже если это описание - чистая фантазия. Таким видится в образовательном процессе феноменологический метод *в контексте познания*, отличающегося от научного, ибо мир науки – это мир законов, которые всегда даются, не оставляя места переживанию, интуиции, сознанию, рефлексии и т.п.

---

<sup>139</sup> Там же. С.155.

### ***5.7. Метод наблюдения как ожидание рефлексии***

Метод наблюдения как феноменологический метод включает в себя *ожидание рефлексии*, поскольку она способна помочь педагогическому взгляду увидеть в учащемся «нечто», что он еще и сформулировать не может, но что приближает его к смыслу.

В образовательном спонтанном, живом процессе, бесконечно сопровождаемом воспроизводимостью рефлексивных суждений, содействующих организации личностного опыта и обогащению образовательного пространства, педагог-феноменолог помогает не только разрешению проблемы познания окружающего, но одновременно познания участниками самих себя.

Но опыт первоисточника может быть только внутренним, мы не можем его созерцать, он может быть представлен только самим человеком. И все, что окружает человека, все является его возможным опытом, неформализованным знанием, все он может воспринимать и замечать.

Ребенок, чувствующий учение как процесс естественный, поскольку педагог дает ему это понять, позволяя актуализировать свой опыт, получает вместе с тем *возможность к самонаблюдению*. Только так учащийся может почувствовать, что он принят в образовательном процессе как равнозначный его участник, ориентированный не только на собственную успешность, но и на качественный уровень внешнего образовательного пространства.

### ***Вопросы и задания для самоконтроля***

1. Каково ваше понимание сущности «феномена»?
2. Что значит «существование человека предшествует его сущности»? Как принятие этой формулы отражается на деятельности педагога?
3. Почему человеку невозможно «передать знания»? Как быть в случае верности этого утверждения? (Что предлагается в качестве решения проблемы?)
4. Ученик внимательно слушает объяснение учителя. Что, как вам кажется, продуктивнее: сравнительное объяснение своего риторического вопроса или вопроса, поставленного учащимся?
5. В чем проявляется результат объяснения учителем того или иного вопроса?
6. Как в феноменологии понимается «текст»? Какие взаимоотношения связывают автора текста и читателя? Можно ли весь окружающий мир рассматривать как текст? При каком условии культурный текст становится педагогическим?
7. Кто такой фасилитатор (по Роджерсу)?
8. Сопоставьте метафоры : «школа- семья» и «школа – фабрика».



9. Что такое «аутентичная речь»?
10. Чем, по--вашему, отличается «значение» от «смысла»?
11. Что такое «рефлексивное образование»?
12. Как через речь педагога (вербальное оформление мысли, оценку поступка ученика, отношение к ошибке и т.д.) отражается его мировоззрение?
13. Как будут различаться методы и результаты обследования учащегося, если один педагог придерживается системного подхода, а другой - феноменологического подхода?
14. Прочитайте текст, описывающий ситуацию, в которой педагог с 13-летним стажем рассуждает о начале своей работы в школе «Вы уверены, что это его проблема?»<sup>140</sup> Какое положение феноменологического подхода она иллюстрирует?

***Вы уверены, что это его проблема***

Мне было только 22, и я вел уроки в 10-м классе: признаюсь, я был напуган. Более всего меня страшило то, что в классе будет слабая дисциплина, что они не станут меня слушать. Поэтому я стал самым внимательным образом выискивать проявления плохого поведения и непокорства, преисполненный решимости быстро с ними покончить.

В классе был ученик, крупный парень по имени Рэнди, чуть постарше, чем все остальные, который не слишком хорошо успевал. Он уже провалился на экзаменах один раз, если не больше, и не мог ответить ни на один из вопросов в классе. Я понял, что с ним будут трудности.

Так и случилось. Шел только второй или третий урок английского языка, а он уже сидел, развалившись на своем месте, его ноги были выставлены далеко в проход. Я одернул его, ограничившись быстрым, твердым словесным замечанием. Оно подействовало, но мне пришлось сделать замечание еще дважды на том уроке, а затем и на следующий день, пока, наконец, полностью выведенный из себя, я не прошел по проходу, не засунул свою ступню под его вытянутую ногу и не забросил ее обратно под парту.

В этот момент он посмотрел на меня с нескрываемой ненавистью, и я понял, что нажил себе злейшего врага. С тех пор ситуация день ото дня только ухудшалась. Всякий раз, когда я бросал на него взгляд в классе, он делал вид, что занят чем-то другим, как правило, не обращая на меня внимания, намеренно не сдавая вовремя задания, выставляя ноги в проход, а затем быстро убирая их, как будто только что об этом вспомнил.

Наконец я решил поговорить с Франклином Лоде, заместителем директора, который отвечал за дисциплину в школе. Я объяснил ему, как Рэнди себя ведет. «У

---

<sup>140</sup> Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология / Ги Лефрансуа. – СПб: прайм-ЕВРОЗНАК. 2007. – 576. С. 259.

него серьезная проблема», - заключил я. И я никогда не забуду, что ответил мне Франклин Лоде:

- Вы уверены, что это его проблема?- спросил он.

-То есть?

- Вы уверены, что это его проблема – то, что он намеренно невнимателен и дерзок? Или, может быть, это ваша проблема?

Этот простой вопрос полностью изменил мои представления, изменил всю мою профессиональную карьеру. Он заставил меня задуматься: действительно ли это проблема Рэнди? Не может ли быть так, что этот здоровый парень сидит, развалившись, не из-за неуважения ко мне, а просто потому, что он слишком большой для этой парты? Чем больше я об этом думал, тем более здоровой казалась мне мысль, что, может быть, Рэнди и не принимал сознательного решения не завершать учебу, но что она ему, возможно, просто не по силам.

Я начал смотреть на него и на многих других своих учеников совершенно иным взглядом, который вполне можно уподобить вопросу: что бы я чувствовал или делал, будь я на их месте?

13. О каких свойствах человека писал Гете? Можно ли отнести эти строки – к педагогу?

*Где нет нутра, там не поможешь потом.*

*Цена таких усильям медный грош.*

*Лишь проповеди искренним полетом*

*Наставник в вере может быть хорош.*

*А тот, кто мыслью беден и усидчив,*

*Кропает понапрасну пересказ*

*Заимствованных отовсюду фраз, все дело выдержками ограничив.*

14. Можете ли вы определить свое самое сильное личностное качество? Как изменяются люди благодаря этому качеству?

### Методические рекомендации

1. Учитывая задачу становления мировоззренческих установок студентов и проведение занятий в деятельностной форме, важно создать условия для обращения взгляда «внутри» себя, для глубокой личностной и профессиональной рефлексии.

Используя опыт Тетерского С.В.<sup>141</sup>, предлагаем студентам заполнить таблицу:

Имена Учителей с большой буквы, значимых для меня	Почему выбраны эти имена? Что они «делали»? Чем они «отпечатались» в вашей жизни?	Как мотивирует, (мотивировало) это вас?	Вопрос: как мне сейчас организовать свою деятельность, помня вклад Другого в меня?	Благодарность (как я сегодня могу отблагодарить этих людей?)

<sup>141</sup> Тетерский С.В «Качели времени» и теория позитивного будущего: научно-методическое пособие / Серия «Известное будущее для счастливого настоящего». – М.: АНО ДИМСИ и МФК «Мотиватор24», 2013. – 65 с.

### *Интерпретация результатов:*

1. «Имена» Если вы смогли назвать Учителя, то у вас есть уже есть образ. Вы сами – Учителя! Следствием его наличия может быть установка» достижения этих людей я превзойду (самый лучший ученик тот, который превзошел своего Учителя). Если не написали – вы находитесь в движении, в поиске.

2. «Почему». Вы умеете анализировать и отличать («отличник» – от «отличать»). Если то, что вы прописали, наличествует в вас, то это отражает вашу самооценку. Если прописанное пока «не про меня» - то, очевидно, открывает перспективы роста («есть к чему стремиться» )

3. «Как» - отражает скрытую мотивацию. Если вы смогли ответить на вопрос «как», то, очевидно, вами нелегко манипулировать.

4. «Вопрос» может отражать темы ваших исследований и проектов

5. «Благодарность» - великий индикатор духовности человека (духовно нищий или духовно богатый?) Это, по сути, то, что вы получите в финале своей жизни. Вы сами это спрогнозировали.

2. Предлагается подвергнуть коллективному осмыслению антропологический и феноменологический подходы.

Предварительно студенты, готовясь к занятию, придумывали 5 вопросов проблемного характера по обозначенным подходам. Каждый вопрос прописывался на отдельном листке (карточке). Работа организуется в парах сменного состава: в каждой паре задается по одному вопросу соседу. Если ответ получен верный, карточка с вопросом вручается ответившему, если ответ неправильный или неполный – карточка с вопросом остается у ее «хозяйина». После обмена вопросами состав пары меняется: студенты пересаживаются по типу «ручейка». Каждый ряд работает автономно. Затем организуется коллективное обсуждение, рефлексия.

### *Перечень рекомендуемых учебных изданий, Интернет-ресурсов, дополнительной литературы*

1. Звенигородская Г.П. О феноменологии и рефлексии в образовании: книга для учителя. – Хабаровск: изд-во ХГПУ. 2002, - 117 с
2. Лобок А.М. Школа нового поколения (опыт концептуального наброска) // Эксперимент и инновации в школе, 2010, № 6. С. 2 – 11.
3. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. — М.: Смысл, 2002., 527 с.
4. Сенько Ю.В. Педагогика понимания: учеб. пособие /Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с.
5. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. -М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
6. Фромм Э. Человеческая ситуация / Э. Фромм, - М., 1995. - 238 с.

## Глава 6. Реализация теоретических подходов в практике образования. Решение педагогических ситуаций (*Итоговое занятие*)

### Задания и методические рекомендации

1. Просмотрите видео-фрагмент лекции Кена Робинсона «Как избежать долину смерти в образовании». *Ссылка на видеофрагмент.*

[https://yandex.ru/video/preview?text=%D0%9A%D0%B5%D0%BD%20%D0%A0%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D0%BD%D1%81%D0%BE%D0%BD&path=wizard&parent-reqid=1603076192083114-340192960059335726300107-production-app-host-vla-web-yp-267&wiz\\_type=vital&filmId=6722934438712956227](https://yandex.ru/video/preview?text=%D0%9A%D0%B5%D0%BD%20%D0%A0%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D0%BD%D1%81%D0%BE%D0%BD&path=wizard&parent-reqid=1603076192083114-340192960059335726300107-production-app-host-vla-web-yp-267&wiz_type=vital&filmId=6722934438712956227)

Какая мировоззренческая позиция и какой подход отражен в данном выступлении?

*Справка:* сэр Кен Робинсон (*англ. Sir Ken Robinson*; 4 марта 1950 — 21 августа 2020<sup>[2]</sup>) — английский автор книг, спикер и международный советник по вопросам развития творческого мышления, систем образования и инноваций в государственных и общественных организациях. Он был директором Школы художественных проектов (*англ. The Arts in Schools Project*; 1985—1989), профессором кафедры художественного образования в Уорикском университете (1989—2001) и был посвящён в рыцари в 2003 году за заслуги в образовании. URL:

<https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D0%BD%D1%81%D0%BE%D0%BD,%D0%9A%D0%B5%D0%BD>.

2. Оформите свое понимание подходов в виде таблицы, опорной схемы, интеллект-карты и пр. Можно предложить свою образную модель, отражающую ваше понимание каждого из подходов. Каждому будет предоставлена возможность предъявить свою позицию. работе с подходами. Логика работы: выписать основные понятия подхода (это важно!!!), установить субординационные отношения между ними (!!!), проиллюстрировать примером.

Форма предъявления — свободная.

3. Будьте готовы содержательно высказаться относительно презентации другого.

Оцените презентацию другого по критериям, коллективно нами выработанными и представленными ниже.

*Небольшое преимущество дает живость ума,  
если не имеешь верного суждения.  
Достоинство часов не в том, что они идут,  
а в том, что идут верно.*

*Вовенарг*

Уважаемый слушатель!

Вам предоставляется возможность оценить выступления своих коллег по теме «Теоретические подходы в педагогике и образовании» по критериям.

*Цель:* обогатить собственное видение проблемы за счет смыслов, предложенных Другим.

*Процедура оценивания:*

- выслушать выступления и задать уточняющие вопросы.
- сформировать свое отношение к выступлению, выразить его в пятибалльной системе по каждому критерию;
- быть готовым содержательно высказаться, т.к. у каждого возникнут свои ассоциации и соображения по поводу услышанного и увиденного.

ФИО выступающего	Информативность выступления (объем осмысленных понятий по каждому подходу)	Системность представленных понятий (субординационные отношения, взаимосвязь и взаимозависимость понятий и стоящих за ними явлений)	Творческий подход в предъявлении	Примечания

*Методические рекомендации по работе с заполненными таблицами:* после содержательного обсуждения студентами выступлений друг друга можно разрезать каждый заполненный лист по фамилиям выступавших. Каждому студенту вручаются письменные отзывы на его выступление с баллами и примечаниями от каждого, кто оценивал его выступление. Возможно определить рейтинг выступлений, сложив общий балл каждого и разделив его на количество отзывов.

*Примеры творческих продуктов студентов см. Приложение 1.*

4. Подберите текст педагогической ситуации (который можно прочитать) или видеофрагмент педагогической ситуации (для просмотра в аудитории) для анализа на занятии с позиций разных теоретических подходов.

- Прокомментируйте утверждение о том, что позиция педагога имеет принципиальное значение для выбираемого им для анализа предмета педагогической действительности и проектирования деятельности?

- Из собственного профессионального педагогического опыта проиллюстрируйте возможность рассматривать одно и то же явление с разных позиций.

5. Просмотрите фрагменты из фильмов. Проанализируйте педагогические ситуации с позиций разных теоретических подходов, используя терминологию, свойственную для каждого из подходов. Какие акценты, с вашей точки зрения, определяет тот или иной подход. (*Пример письменного ответа см. прил. 2*)

- «*Науку на замок не закроете*»

<https://drive.google.com/file/d/0B6L1UjldeCFsdEJsWTdPN0Ztc3c/view>

Интервью с главным героем фильма Овечкиным можно посмотреть: <http://www.liveinternet.ru/users/publizist/post138660480/>

- «*Это мы не проходили*» :

<https://drive.google.com/file/d/0B6L1UjldeCFsUmZXMnhiZmhGU0E/view>

- *Улыбка Моны Лизы*

<https://drive.google.com/file/d/0B6L1UjldeCFsQ0oxRXImci1wakE/view>

- *Школа Самерхилл.*

Ссылка на полный фильм - <https://www.youtube.com/watch?v=dLZFKyyh-0Q>.

«*Суд над учащимся*»

<https://drive.google.com/file/d/0B6L1UjldeCFsMDEwQno5ekV3Smc/view>

### ***Методические рекомендации для решения педагогической ситуации (кейса)***

#### ***План анализа:***

1. Уясните педагогический **смысл** описанной ситуации, т.е. опишите ситуацию с точки зрения формирования личности ребенка, его жизненного опыта, взглядов, позиции (что произошло, кто участвовал в событии, где оно произошло и т.д.).

2. Вычлните педагогическую **проблему**, реально существующее или назревающее противоречие в формировании личности ребенка, к которому ведет описанная ситуация. Выясните или предположите истоки этого конфликта.

3. Определите педагогическую **цель** (планируемый результат, которого хотелось бы достичь в данной ситуации).

4. Сформулируйте несколько (пять-шесть) **вариантов** решения конфликта, эффективного поведения педагога в этом случае.

5. Выберите и обоснуйте **оптимальный** вариант педагогической деятельности в данной ситуации.

6. Определите критерии достижения и методы оценки планируемого **результата**.

**Методические рекомендации для написания эссе по результатам занятия**  
(примеры эссе студентов по итогам всего курса - см. прил. 3).

*При написании эссе можно воспользоваться предложенной логикой.*

**Эссе** (опыт, набросок – Фр.) – небольшое рассуждение, сочетающее подчеркнuto индивидуальную позицию автора с непринужденным изложением, ориентированным на разговорную речь.

#### Тема «Как мы прожили наше занятие...»

##### **Рефлексия деятельностная**

- Каковы, с вашей точки зрения, **цели прошедшего занятия**? Достигнуты ли они?
- Как мы пытались достичь цели? Какова **логика достижения** цели? (логика процесса?)
- Какие **средства** достижения цели показались вам интересными? Излишними? Интересными, но не до конца продуманными?
- Как вы посоветовали бы изменить занятие – содержательно?
  - организационно?

Что хотели бы еще «успеть»?

##### **Рефлексия коммуникативная**

Удовлетворило ли вас общение в микрогруппах ?

Что помогало общению? Что мешало?

Всегда ли вам удавалось сказать то, что вы хотели? Всегда ли вы давали высказаться другим?

Удовлетворены ли вы своей реакцией в моментах затрудненного общения? (если такие были)

Кому персонально хотели бы сказать «спасибо»? За что?

Самый запомнившийся эпизод, момент.

##### **Рефлексия личностная.**

Какой ценный опыт для себя лично вынесли из занятия? (ценностное наполнение занятия лично для вас)

Есть ли личностные приращения? (Что заставило задуматься?)

Смыслы, которые открылись...

Что из освоенного (услышанного) может повлиять на вашу дальнейшую практику?

Что еще хотели бы сказать, чего нет в анкете?

## Библиографический список

1. Аббаньяно Н. Экзистенциализм как свобода \Вопросы философии 1992, № 8, с.154-157.
2. Аверков М.С., Ермаков С.В., Попов А.А. Событие как единица образовательного проектирования. – Режим доступа: <http://www.opencu.ru/uploads/files/eventop.pdf>
3. Алексеев О.Л. Коркунов В.В. Системный подход как методологическая основа научного познания, 2002. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-kak-metodologicheskaya-osnova-nauchnogo-poznaniya/viewer>, дата обращения – 12.02.2021.
4. Алексеева Т. Б. Культурологический подход в современном образовании: Научно-методическое пособие - СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008.- 301 с.
5. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
6. Асмолов А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека НПФ «Смысл» М.:, 2007 – 620 с. URL: [https://bookz.ru/authors/aleksandr-asmolov/psiholog\\_984/page-3-psiholog\\_984.html](https://bookz.ru/authors/aleksandr-asmolov/psiholog_984/page-3-psiholog_984.html), дата обращения – 15.01.2021
7. Белохвостов А. А., Аршанский Е. Я. Непрерывная предметно-методическая подготовка учителя: теоретико-методологические аспекты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.1, № 6 (56). С.113–123/ DOI 10.24411/2224-0772-2018-10033
8. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. – М.: Республика, 1994, 280 с.
9. Богданова Р.У. Гуманитарные ориентиры исследования творческой индивидуальности человека (педагогический аспект). Научно-методические материалы. РГПУ им. А.И. Герцена, 2014.
10. Больнов О.Ф. Философия экзистенциализма СПб.: Издательство «Лань», 1999. — 224 с.
11. Боротко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Боротко; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой, М.: Издательский центр «Академия», 2008, 288 с.
12. Бут Свини Л. Сборник игр для развития системного мышления [пер. с англ.] / Л. Бут Свини, Д. Медоуз; под ред. Г.А. Ягодина, Н.П. Тарасовой. – М.: Просвещение, 2007 – 285 с.
13. Василькова В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем (синергетика и теория социальных самоорганизаций) Серия «Мир культуры, истории и философии» СПб, «Лань», 1999, 480 с.
14. Воскобойников А.Э. Системные исследования: базовые понятия, принципы и методология // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». — 2013. — № 6 (ноябрь — декабрь) (архивировано в WebCite).



15. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М.: «Школа-Пресс», 1995, 448 с.
16. Глазунова О.И. Антропологический проект организации образовательного пространства школы // Инновационный технологический пакет перехода от школы знаний, умений, навыков к школе способностей: методическое руководство // под общей ред. канд. психол. наук, зам. директора НИИ ИСРОО О.И. Глазуновой, зав. лабораторией НИИ ИСРОО Е.Ю. Ивановой. - М.: Пушкинский институт, 2009. – 200 с.
17. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М.: |Школа, 1994. – 184 с.
18. Звенигородская Г.П. О феноменологии и рефлексии в образовании: книга для учителя. – Хабаровск: изд-во ХГПУ. 2002, - 117 с.
19. Зимняя И.А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) // Проблемы качества образования: материалы XIV Всерос. совещания. М., 2004. Кн. 2. С. 6–12.
20. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. – Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 1997. – 480с.
21. Зинченко В.П. Живое время (и пространство) в течении философско-поэтической мысли \ Вопросы философии 2005 №5, с 20-45.
22. Иванова С.В., Елкина И.М. Постмодернизм и качество образования (постановка проблемы) // Ценности и смыслы, 2016, № 6 (46) Т.1. С.115-125.
23. Игнатова, В. А. Педагогические аспекты синергетики / В. А. Игнатова // Педагогика. - 2001. - № 8. - С. 26-31.
24. Кен Робинсон «Как избежать долину смерти в образовании» URL: [https://yandex.ru/video/preview?text=%D0%9A%D0%B5%D0%BD%20%D0%A0%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D0%BD%D1%81%D0%BE%D0%BD&path=wizard&parent-reqid=1603076192083114-340192960059335726300107-production-app-host-vla-web-yp-267&wiz\\_type=vital&filmId=6722934438712956227](https://yandex.ru/video/preview?text=%D0%9A%D0%B5%D0%BD%20%D0%A0%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D0%BD%D1%81%D0%BE%D0%BD&path=wizard&parent-reqid=1603076192083114-340192960059335726300107-production-app-host-vla-web-yp-267&wiz_type=vital&filmId=6722934438712956227)
25. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожиным \ Вопросы философии 1992, № 12, с. 3-20.
26. Ковалева Т.М. Тьюторство как ресурс для системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / Ковалева Т.М., Чередилина М.Ю. – М.; Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2015. – 56 с.
27. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики - СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. - 288 с.
28. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология. Учебное пособие для студ высш. пед. учеб. заведений/ И.А. Колесникова, Е.В. Титова М.: Издательский центр «Академия», 2005, 256 с.
29. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж-Ж., Песталоцци И.Г. / Педагогическое наследие Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988 – 416 с.
30. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / под. Ред. Ж.М. Глозман, А.Е. Соболевой. 2 изд.,- М.: Смысл, 2016.

31. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. – Чебоксары: изд-во Чуваш. Ун-та, 2001, 244 с.
32. Лернер И.Я. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики // Сайт Коннессанс. Региональный центр дистанционного обучения. URL: Теория современного процесса обучения, ее значение для практики (rcde.ru) – дата обращения - 28.01.2021
33. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология / Ги Лефрансуа. – СПб: прайм-ЕВРОЗНАК. 2007. – 576.
34. Лепский В.Е. Аналитика сборки субъектов развития - М.: «Когито-Центр», 2016. - 130 с.
35. Лобок А.М. Школа нового поколения (опыт концептуального наброска) // Эксперимент и инновации в школе, 2010, № 6. С. 2 – 11.
36. Марсель Г. Трагическая мудрость философии – М., изд-во Просвещение, 1995
37. Мясоед П.А. Категория практики в психологическом познании и методологии психологии URL: П.А. Мясоед. КАТЕГОРИЯ ПРАКТИКИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ (studylib.ru), дата обращения – 01.02.2021
38. Невзоров М.Н. Педагогическое ЧеловековЕдение и педагогическое ЧеловековедЕние. Часть вторая: Педагогическое человековедЕние. Монография для руководителей общеобразовательных школ, студентов педагогической магистратуры, аспирантов, педагогов-мотиваторов, руководителей авторских школ. Издательство ДВФУ, Владивосток – Уссурийск. 2017. 240 с., С. 157.
39. Новик И.Б. Системный стиль мышления – М.: Знание, 1986. Сер. Философия. №1
40. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИНТЕГ. – 668 с.
41. Образование 20.35. Человек / АСИ. – Екатеринбург : Издательские решения, 2017. – Т. 7. – 152 с.
42. Орлов Ю.М. Научение. Становление человека / Составитель А.В. Ребенок. Серия: Управление поведением, книга 3. – М.: Слайдинг, 2006. – 96 с.,
43. Остапенко А.А. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия// Человек. сообщество. Управление, 2013, № 4, С. 37-51.
44. Педагогическая система: теория, история, развитие. Коллективная монография / Под ред. В.П. Бедерхановой, А.А. Остапенко. М.: Народное образование, 2014. 128 с.
45. Петухов В.В. Избранное. In memorial. М.: Лень, Лента Книга, 2015, 656 с
46. Попов А.А. Образовательные программы и элективные курсы компетентностного подхода / предисл. В.А. Болотова . – М.: ЛЕНАНД, 2016. – 344 с.
47. Проектирование в образовательном процессе вуза: гуманитарные технологии: Научно-методическое пособие / Под ред. Н. Ф. Радионовой - СПб.: 000 «Книжный Дом», 2008. - 192 с.
48. Развитие образования и педагогической мысли в истории общества: Монография / под редакцией Г.Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2007 – 368 с.

49. Развитие профессионализма в высшей школе /учебно-метод. пособие. Издание второе/под науч. Ред. А.А. Деркача. - М.: Изд-во РАГС, 2007, 386 с.
50. Редюхин В.И. Синергетика - "синяя птица" образования // Общественные науки и современность 1998, № 1, С. 143-154.
51. Рикер П. Герменевтика, этика, политика М., Академия-Центр, 1995, 160 с.
52. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. — М.: Смысл, 2002, 527 с.
53. Российская эффективная школа: образовательная среда, организация и управление/ Бершадский М.Е., Гузеев В.В., Нестеренко А.А.; под общ. ред. В.В. Гузеева. М.: НИИ школьных технологий, 2012. 152 с.
54. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии/ С.Л. Рубинштейн. – 2 –е изд. – М.: Педагогика, 1976. –
55. Сенько Ю.В. Педагогика понимания: учеб. пособие /Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с. С. 8.
56. Сериков В.В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография / В.В. Сериков. – М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018, 292 с.
57. Сидоров С. В. Правила реализации системного подхода в управлении развивающейся школой // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». — 2010. — № 2 — Педагогика. Психология.
58. Силкина Н.В., Жуковская М.А., Методологические подходы к изучению понятия «педагогическая традиция // Мир науки, культуры, образования. № 4 (29) 2011
59. Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл // Исследовательская деятельность школьников. 2004. № 2, С. 9.
60. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. -М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
61. Степашко Л.А. Философия и история образования. Учебное пособие для студентов в 2-х частях. – Хабаровск: изд-во ХГПУ, 1998 г.
62. Степашко Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: учебное пособие / Л.А. Степашко. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2008. – 248 с.
63. Тетерский С.В. «Качели времени» и теория позитивного будущего: научно-методическое пособие / Серия «Известное будущее для счастливого настоящего». – М.: АНО ДИМСИ и МФК «Мотиватор24», 2013. – 65 с.
64. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии Том I. / Сайт "Литература и жизнь".URL: К.Д. Ушинский. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том 1. Часть физиологическая (dugward.ru)
65. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) Об образовании в Российской Федерации (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2021) Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года; Одобрен Советом Федерации

26 декабря 2012 года URL: ФЗ Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ :: СудАкт.ру (sudact.ru), дата обращения – 01.02.2021.

66. Фельдштейн Д.И. Мир детства в современном мире (проблемы и задачи исследования) / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. – 336 с.

67. Фирсова А.Е. Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=15307> (дата обращения: 02.03.2021).

68. Формирование системного мышления в обучении: Учеб. пособие для вузов / под. ред. проф. З.А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002, 344 с.

69. Фромм Э. Человеческая ситуация / Э. Фромм, - М., 1995.- 238 с. <sup>1</sup>

70. Хагуров Т.А. Педагогическая система и качество образования // Педагогическая система: теория, история, развитие. Коллективная монография / Под ред. В.П. Бедерхановой, А.А. Остапенко. М.: Народное образование, 2014, 128 с.

71. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения) М.: ОА «СТОЛЕТИЕ», 1994 – 192 с.

72. Шагиахметов М. Р. Основы системного мировоззрения. Системно - онтологическое обоснование — М.: КМК, 2009. —263 с. ISBN 978-5-87317-546-8

73. Шевелев А.Н. Потенциал феноменологического подхода в историко-педагогических исследованиях. // Известия Российского педагогического университета им. А.А. Герцена, 2006 <https://cyberleninka.ru/journal/n/izvestiya-rossiyskogo-gosudarstvennogo-pedagogicheskogo-universiteta-im-a-i-gertsena>

74. Щедровицкий П.Г. Введение в философскую и педагогическую антропологию. Работы 1981-1996 годов / П.Г. Щедровицкий. – М.: Политическая энциклопедия, 2018. – 359 с.

75. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М.: Эдиториал УРСС, 1997, 444 с.

76. Ячин С.Е. Понятийное мышление в структуре сознательной деятельности /С.Е. Ячин. – Владивосток: изд-во Дальневосточного ун-та, 1988. – 160 с.

## Приложение

### Приложение 1.

#### Примеры творческих продуктов студентов

##### Однажды в ДВФУ (Ш.И.)

###### *Системный подход*

На часах было ровно 8:30 – довольный преподаватель в точности по расписанию стоял в аудитории напротив студентов и встречал их никому непонятной улыбкой, полной энергии. Проснулся он сегодня в 5 утра по будильнику. Как всегда выполнил комплекс миофасциального релиза и мобилизации позвоночника, который он позаимствовал из исследований швейцарского реабилитолога. Позавтракал 152 граммами овсянки на воде, принял холодный душ, надел с вечера наглаженный костюм, собрал в папку заранее распечатанный учебный план и поехал вести занятия.

- Здравствуйте, товарищи студенты! – преподаватель кивнул, обозначая, что ученикам можно сесть.

- Тема сегодняшнего занятия – системный подход в педагогике! Согласно учебному плану – ключевому элементу системы нашего обучения – мы проговорим и запишем основные термины и проведём между ними субординационную связь. Передайте отсутствующим – система должна быть целостна, а значит, упуская сегодняшний урок, как элемент системы, им придётся интегрировать в систему уже практические отношения со мной, от которых будет зависеть их зачёт.

Студенты переглянулись, пытаясь найти в глазах друг друга ответы, но вопросов становилось только больше, а преподаватель тут же запретил отвлекаться. Студенты слушали лекцию и безжалостно исписывали тетради. Пришло время подводить итоги. Контрольное задание: научите ребенка читать, используя системный подход.

Преподаватель проверяет работы. В 30-й раз подряд он видит всё тот же график освоения букв алфавита и схемы методов работы с детьми. Откладывает проверенный лист, и всё с той же гордой улыбкой выдыхает: система работает, все студенты – молодцы!

### *Синергетический подход*

В 10:10 в аудиторию врывается преподаватель, в полёте оборвав телефонный звонок.

- И так, коллеги, скажите, среди вас есть преподаватели английского, лингвисты? – проговорил он с порога. Трое студентов подняли руки.

- Прекрасно! Разделитесь на 3 группы – это будет вашей точкой бифуркации. Результаты флуктуации защищаем через 10 минут. Знать, что такое синергетический подход, что такое аттрактор, и что я вообще только что наговорил.

Перепуганные и от безысходности заинтригованные студенты самоорганизовались в группах, по одному лингвисту в каждой. Началось обсуждение.

По истечению таймера, преподаватель начал слушать результаты. Первая группа догадалась, что точка бифуркации была некой неопределенностью, требовавшей от них выбора, от которого в свою очередь зависел их ответ. Вторая группа назвала флуктуацию колебанием, адаптационным процессом. Как они поняли после ответа первой группы, этот процесс спровоцирован выбором в точке бифуркации. Третья группа сначала не пришла ни к какому решению, но выслушав ответы других групп, они назвали провокацию преподавателя аттрактором. Недолго думая, все 3 группы соединили свои ответы в систему синергетического подхода, отметив, как эффективно на них сработала его нелинейность и хаотичность.

### *Антропологический подход*

В 12:07 не спеша входит преподаватель, попивая кофе из трубочки.  
- Что-то вас много сегодня! Вы не устали? Голодные, наверное...

По аудитории прошла волна солидарных улыбок.

- Сейчас я кофе допью, и начнем... какая там у нас сегодня тема... напишите пока, кого сегодня нет.

Студенты расслабились после двух интенсивных пар, кровь легче пошла по сосудам.

- Вы знаете, – начал преподаватель, пошмыгав трубочкой, и многозначительно глядя в окно – я поступил на педагогический только с 5 раза.

Ученики не знали, засмеяться или насторожиться.

- Да... 3 раза завалил вступительные экзамены – очень строгие были требования. Сколько нервов пришлось потратить, сколько было переживаний. На 4-й раз я подумал: а для чего оно вообще нужно? И проспал. Но через год вернулся и поступил. Как думаете, зачем?

Студенты недоумевали и ничего не могли придумать. Один из них поднял руку:

- Чтобы получить образование! - говорит он.

- Логично. А для чего получать образование?

Тут наступила гробовая тишина. Группа всерьёз задумалась. Учитель допил кофе и продолжил:

- Правильный ответ не для чего, а для кого. Всё в мире обретает смысл, потому что делается ради людей. Я вернулся ради себя, чтобы пройденные мной трудности не прошли даром, а дали мне силу и эмоции. Я вернулся ради вас, чтобы помочь вам эти трудности преодолеть. Чтобы каждый нашёл в этой действительности себя, как отправную точку. В этом и заключается антропологический подход.

### *Феноменологический подход*

Войдя в аудиторию в 13:30 преподаватель заметил среди студентов активное обсуждение. Учитывая, что это был уже конец учебной смены, такая оживлённость была им не свойственна.

Группа настолько была под впечатлением от предыдущего преподавателя, что никто и не заметил, как вошёл следующий. Профессор стал незаметно прислушиваться, о чем говорят за партами. Одни рассказывали о рассеянном чудаке, другие о сумасшедшем гении. Кто-то утверждал, что антропологический подход помогает людям бороться с трудностями, кто-то говорил, что этот же подход может эти трудности и создавать, а кто-то объединял эти понятия в одном, называя человека "центром" всего. Иногда мелькали шутки из ряда "а могут ли подходы в физических упражнениях быть антропологичными?", иногда студенты задумывались, антропологична ли вселенная, или же мы всего лишь его ничтожная составляющая, вышедшая из под контроля?

Профессор ещё ничего не говорил, но уже мог видеть, что студенты не молодцы, как подумал преподаватель на 1 паре. Иванов – изобретатель, Синичкина – учёный, Петров – гений, а Сазонов и вовсе – псих в образовании. Взгляд каждого из них – это феномен, нуждающийся в развитии, укреплении – в фасилитации со стороны учителя. Если в начале пути дать им творческую свободу, дальше они пойдут сами, и каждый по-своему превзойдёт как учителя, так и себя.

## Приложение 2.

### Пример осмысления педагогической ситуации (автор – Г.Е.)

#### Анализ видеофрагмента «Науку на замок не закроете!»

##### Системный подход

С точки зрения системного подхода Вова Овечкин достойный, в некотором роде типичный, представитель Физико-математической школы (ФМШ). Директор и учитель именно так его и воспринимают. А какие еще ученики могут здесь учиться!? Внутренний мир (микросистема) Вовы Овечкина как молодого ученого полностью соответствует окружающей среде (макросистеме) – ФМШ, а, в свою очередь, ФМШ представляет собой прототип и элемент научного мира (мегасистема). Можно рассматривать каждого из данных феноменов как подструктуры в логике гуманитарной системы.

##### Синергетический подход.

Можно рассмотреть развитие ученика ФМШ на примере Вовы Овечкина с точки зрения синергетического подхода, собственно именно так его и воспринимают директор и учитель (но не завуч). Тогда... Вова Овечкин – диссипативная система, находящаяся в состоянии флуктуации (поведение, экспериментаторство Овечкина где-то все время около нормы и в движении), бифуркационные всплески и новые витки развития происходят с помощью аттракторов: экспериментов и бесед с учителями (в данном случае с Андреем Андреевичем).

Также, с точки зрения синергетики, можно рассмотреть мыследеятельность Андрея Андреевича, если мы примем ее за диссипативную систему. Флуктуационные колебания мысли относительно эксперимента и исследования Овечкина достигли состояния бифуркации, когда Вова произнес «А в 1965 году Ландау сказал, что не так важна ошибка, как опасны последующие заблуждения...», у Андрея Андреевича родилась новое мышление исследования Овечкина и он сказал: «Ну тогда рисуй». Из неопределенности относительно исследования Вовы (хаоса), у директора рождается ясное представление о характере исследования и мотивах ученика. Кроме того, в качестве бифуркационного момента можно рассматривать мыслеприятие ученика Овечкина как ученого в то время, когда Вова произносит: «Науку на замок не закроете!»

В качестве аттрактора в обоих случаях является среда ФШМ.



### Антропологический подход.

Весь видеофрагмент олицетворяет собой деятельностный подход, так как показывает образование в ФМШ как реальную деятельность ученого.

Если конкретно... между Игорем Николаевичем очевидны субъект-субъектные отношения, это становится очевидным в фрагменте, где на вопрос завхоза о том за чей счет ремонт, учитель сразу принимает ситуативное решение и говорит: «За мой...».

Такие же отношения с учеником и у директора ФМШ. Андрей Андреевич не поучает Вову, не читает ему нотаций... директор «идет» вместе с учеником, вступает с ним в дискуссию, общается как с коллегой... они вместе открывают новую страничку науки.

Также в этом фрагменте просматриваются регулятивы универсализма (ничего человеческого Овечкину не чуждо, важнее ученик, чем лаборатория), субстанциональности (Вова имеет право на ошибку (взрыв), например, на отстаивание своей позиции), свободы (директор не осуждает Овечкина за «незаконное» проникновение в лабораторию, так как он понимает, что им движет стремление к научному творчеству). Человек, в лице Вовы Овечкина, интересы его развития находятся в центре внимания и школы в целом, и конкретных его представителей.

### Феноменологический подход.

Вова Овечкин, учинивший разгром в лаборатории, производит на разных героев ролика разное впечатление, то есть, по сути, представляет собой для каждого из них специфическое явление... завхоз видит в нем разрушителя имущества, хулигана, для учителя Игоря Николаевича – ученик, скорее всего, рассматривается как один из лучших учеников, а для директора Андрея Андреевича он – научный потенциал. Каждый образ одного ученика соответствует мировоззрениям воспринимающих субъектов. Здесь видно, что, так как мировоззрения учителя и директора близки друг другу, то и восприятия ими ученика как явления очень схожи.

Видеофрагмент показывает образовательный процесс как процесс взаимодействия и сотрудничества, в котором обогащаются и приобретают не только ученик, но и учителя.

### Приложение 3.

#### Отрывки из рефлексивных эссе студентов.

##### **А. К. Эссе «Мое впечатление от изученного курса «Теоретико-методологические подходы в педагогике и образовании».**

Данный курс для меня был очень познавательный и интересный. Я узнала много нового, и вспомнила те «прописные истины», с которыми нас знакомили и которым учили еще в институте на занятиях по педагогике, но которые я все реже и реже использую в своей педагогической практике. И, пройдя данный курс, я вспомнила о таких выдающихся ученых как ...

, многое было непонятно, поэтому мы ушли от темы, было трудно, но в конце занятия в голове более ли менее выстроилась логическая схема и стала более понятна позиция автора и то, что от нас требовалось. Спасибо вам, Галина Николаевна, именно Вы помогли правильно расставить акценты. В будущем я учту все ошибки и думаю все получится лучше.

В институте мы, конечно, изучали педагогику, но совершенно не помню, чтобы мы говорили о теоретических подходах в педагогике и образовании. Изучение системного, феноменологического, антропологического, синергетического подходов «заставило» меня взглянуть на свои уроки под новым ракурсом и пересмотреть позицию ученика на уроке.

Мне запомнились все наши занятия, даже если у нас, что-то не получалось или мы уходили от основной идеи автора, то в конце каждого занятия подводился итог, и тогда все становилось понятно. За это отдельное спасибо Вам, Галина Николаевна.

Из каждого занятия, которые были построены на групповой работе, что было очень познавательно и интересно, я для себя отметила какие-то моменты, которые помогут мне в проведении уроков. Например, перевести «слово» в «знак» - фиксировать проблему в виде знака. (Щедровицкий). Наконец, для себя я разобралась, что такое компетентностная задача и из каких компонентов она состоит, как правильно формулировать учебную задачу, строить правильный диалог с аудиторией все это очень важно и значимо для меня, с этим я тоже разобралась в ходе наших занятий.

После проведенных занятий каждый человек в группе мне стал ближе, каждый раскрылся для меня с разных сторон (занятия были очень эмоциональными и душевными, затрагивали самые сокровенные уголки души) и не смотря на то, что мы все разные это и хорошо, значит, мы можем являться «ресурсом» друг для друга.

Только «прожив» данный курс до конца наступило удовлетворение от проделанной работы и понимание к чему стремиться и чему учиться, а учиться нужно еще многому. Спасибо Вам огромное, Галина Николаевна, за такой замечательный курс.

### Эссе (К.Ю.)

*Вот и закончился наш первый курс, наше первое учебное крещение. На мой взгляд, всё прошло очень удачно. Групповая работа, обсуждение, нахождение смыслов. На уроке я тоже это все использую, но прочувствовать эффективность групповой работы не было возможности. Так интересно переосмысливать тексты, работая в группе.*

*Особая благодарность за интересную форму работы с авторами. Безусловно, знакомство с ними уже было. Но, как оказалось, это была просто бессмысленная информация. А заиграла эта информация именно на наших занятиях. Я авторов открывала для себя заново. Во время занятия мозг кипел, я пыталась ответить для себя на вопрос, а как я могу теперь, обладая обновленными знаниями, использовать это все на своих уроках.*

*Открытые задания, нет однозначных ответов. Занятие, которое помогает порассуждать, выйти на диалог. Обязательно попробую на своих уроках. Думаю, в следующей четверти попробую с 11 классом. У нас будет тема «Город и его архитектура». Будем сравнивать архитектуру разных времен. Обсудим, в каких условиях лучше жить. Думаю, получится.*

*Галина Николаевна, огромное спасибо, за возможность открыть себя, за интересные формы работы. Мы за время Вашего курса и многое узнали, изучили подходы. Я ловлю себя на мысли, общаясь с детьми, что я пытаюсь проанализировать, какой подход мною используется в тот или иной момент. Я рада, что наша трансформация началась именно с Вас. Тексты читать сложно, но тем не менее получается. Я уверена, что фундамент заложен прочный, продолжаем строить теперь здание нашего сознания.*

С уважением, К.Ю..

### Эссе. (автор - П.Н.)

#### **Теоретико-методологические подходы в современном российском образовании**

Одной из важнейших проблем, с которой столкнулось человечество на рубеже XX-XXI вв., является проблема модернизации образования. В том числе проблема модернизации является актуальной и для современного российского образования.

Российская политика модернизации в области образования в XX - XXI вв. включает в себя множество различных реформистских проектов. В тоже время ни одна из образовательных реформ не была проведена комплексно и последовательно. В связи, с чем история отечественного образования XX -XXI в., по образному выражению члена корреспондента РАО М.В. Богуславского, – это не просто «кладбище реформ», а целый некрополь реформационных проектов и программ преобразовательных действий (управленческих «полуфабрикатов» и

«суррогатов»), которые не превратились в реальные полновесные реформистские проекты.

Моделирование образовательных реформ современного российского общества осуществляется в рамках двух основных парадигм: технократической и гуманистической. Технократическая модель образовательных реформ современной России формируется на основе авторитарноэтатистской образовательной парадигмы. Одним из принципов данной образовательной парадигмы является идея образования как главного условия обеспечения государственной безопасности и стабильности в социуме. Гуманистическая модель образовательных реформ современной России формируется на основании иной ценностной системы и полагает в качестве высшей ценности свободного человека.

Авторы гуманистической модели образовательных реформ современной России полагают, что в условиях социально-экономических преобразований, в условиях глобализации, выявляющей многообразные проблемы, требуется «переход от культуры полезности к культуре достоинства» (А.Г. Асмолов, А.В. Разин и др.), смена социально-ролевого способа организации жизнедеятельности человека на социально-культурный способ (Б.С. Гершунский, А.С. Запесоцкий и др.), смена смыслового знака образования – «рационализм» на знак «культура» (А.П. Валицкая, П.Г. Щедровицкий и др.). В качестве человеческого идеала гуманистическая образовательная модель полагает человека, деятельность которого, обеспечивая сохранение и трансляцию культуры как опыта деятельности, несет в себе образ этой деятельности, образ ее субъекта, человека, осознающего свою преемственность относительно «прошлой» культуры и свою ответственность перед подрастающими поколениями как созидателями новой культуры.

Гуманистическая модель образовательных реформ современной России представлена различными научными школами, образовательными практиками и теоретико-методологическими подходами.

Подход – это методологическая ориентация, направление деятельности. «Подход - это принципиальная методологическая ориентация исследования, точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» (Э.Г.Юдин). В научной литературе понятие «подход» понимается как комплексное средство, включающее три основных компонента:

1) тезаурус (от греч. *θησαυρός* «сокровище»), в общем смысле — специальная терминология, более строго и предметно — словарь, собрание сведений, корпус или свод, полномерно охватывающие понятия;

2) принципы как исходные положения или главные правила осуществления деятельности, оказывающие существенное влияние на отбор содержания, форм и способов организации процесса деятельности.

3) методы и приемы построения процесса деятельности, которые в наибольшей степени соответствуют избираемой ориентации.

Осуществление образовательного процесса с необходимостью требует использования определенных методологических подходов. Во-первых, применение образовательной технологии уже само по себе реализует технологический подход к учебно-воспитательному процессу. Во-вторых, философская основа технологии также представляет определенный философский подход. В третьих, подход существует как определенный акцент всей совокупности содержания, методов, средств и способов деятельности, применяемых в педагогическом процессе.

Рассматривая наиболее значимые, крупные школы современной российской педагогики, позиционирующие себя как гуманистические образовательные проекты, следует отметить, что каждая из этих школ отличается своеобразием методологической ориентации и деятельности, то есть реализует специфический теоретико-методологический подход. (автор - П.Н.)

### **Эссе (Б.И.)**

Еще Сократ говорил, что научиться играть на флейте можно только, взяв ее в руки. Знаменитые сократовские беседы в основе своей содержали вопрос, побуждающий ученика к открытому взаимодействию с миром, через которое человек становился самим собой.

О философии деятельности в XVIII столетии впервые заговорит И. Кант, за ним Г. Гегель, Л. Фейербах. Карл Маркс даст содержательное, полное толкование деятельности как категории, которое станет методологической основой ее интерпретации в психологии. Появятся основные положения теории деятельности в общей психологии, сформулированные М.Я. Басовым, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым.

Американский ученый Д. Дьюи впервые предложит концепцию «учения через деятельность», где отразит ведущие принципы деятельностного подхода: учет интересов учащегося, учение через обучение мысли и действию, познание и знание как преодоление, свобода творчества и сотрудничество. Впоследствии эти идеи найдут отражение в развивающей системе Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, В. В. Репкина и будут апробированы и введены в начальную школу.

Почему же только сейчас, мы поняли значимость деятельностного подхода не только в начальной, но и в основной и старшей школе. Неужели для того, чтобы осознать насколько важно ребенку быть хозяином своей деятельности - субъектом способным самостоятельно ставить цели, решать задачи и нести ответственность за результат своего учения - понадобилось полвека?

## **Эссе Б. И.**

*« Не в количестве знаний заключается образование,  
но в полном понимании и искусном применении всего того, что знаешь»  
Ф.А. Дистервег*

*По мнению одного из ведущих отечественных специалистов в этой области В.В. Краевского, «методология педагогики есть **система знаний** о структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики, методов и оценке качества исследовательской работы» (Краевский В.В. *Методология педагогики: прошлое и настоящее* // Педагогика. - 2002. - № 1. - С. 3-10).*

*Возвращаясь к материалам занятий я вновь и вновь останавливаюсь на понятии **система**. Для меня смысл этого слова стал самым важным, понятным. Мы рассмотрели при каком условии компонент становится элементом системы и как ребёнок становится элементом разных систем.*

*В нашем цикле современное образование предстаёт целой совокупностью подходов, включающей системно-деятельностный, аксиологический, антропологический, культурологический, компетентностный, личностно ориентированный, технологический и др. Любой из названных методологических подходов в образовании через совокупность общих принципов в своем ракурсе описывает цели образования, отбор содержания и организацию образовательного процесса, оценку образовательных результатов.*

*Современная модель образования проектируется и практически реализуется на основе перечисленных методологических подходов, которые, в свою очередь, взаимодействуют и дополняют друг друга.*

*Для себя я выбрала данные таблицы, которые позволяют легко ориентироваться в особенностях каждого подхода.*

**Современные подходы к воспитанию (на теоретико-методологическом уровне)**

1. Формирующий подход.	А.И.Кочетов, Б.Т.Лихачев, Г.Н.Филонов. Традиционная концепция в отечественной педагогике, когда формирование понимается как процесс целенаправленного воспитательного воздействия на ребенка. Воспитание на основе формирующего подхода организуется в поведенческой модели: показать образец – объяснить – упражнять. Практика воспитания организует систему желаемых качеств личности в форме «Законов школы», «Правил для учащихся», «Кодекса чести» и т.п.
2. Синергетический подход.	В.А.Игнатова, С.В.Кульневич, Н.М.Таланчук опирается на теорию самоорганизации. Данный подход ставит педагога в условия нелинейного осмысления процесса воспитания, признания открытости воспитательной системы, организующего значения случайностей ( <b>флуктуаций</b> ). На этом же подходе строится метод «взрыва», разработанный А.С.Макаренко.
3. Антропологический подход.	Ш.А.Амонашвили, Г.М.Коджаспирова, Л.М.Лузина. В области данного подхода многое было сделано К.Д.Ушинским. Воспитательная система, выстроенная на антропологических основах, отвечает ряду условий: - открытая постановка целей как нравственных добродетелей (терпимость, доверие, человечность); - специальное внимание к здоровью воспитанников, воспитание здорового образа жизни и безопасного поведения; - постоянная педагогическая диагностика, направленная на выявление природных задатков и способностей воспитанников; - организация воспитательного процесса с учетом специфики ведущих видов деятельности в определенном возрасте, сензитивных предпосылок психического развития; - природосообразные методы воспитания.
4. Культурологический подход.	О.С.Газман, А.В.Иванов, Н.Б.Крылова. Сторонники этого подхода полностью отрицают воспитание как специально организованный процесс. Дети воспитываются в процессе взаимодействия со взрослыми, с миром, осваивая культуру, нормы и ценности. За ребенком остается право самостоятельно строить свой образ жизни. Воспитатель в такой системе выступает как фасилитатор, демонстрируя понимание ребенка, принятие его, одобрение, доверие, открытый личностный интерес к нему.
5. Аксиологический подход.	В.А.Караковский, А.В.Кирьякова, Н.Е.Щуркова, Е.А.Ямбург. Строится как процесс освоения ценностей, их интериоризации и включает несколько этапов: предъявление ценности в реальных условиях воспитания, принятие осознанной ценности, закрепление ценностного отношения в деятельности и поведении воспитанников.
6. Герменевтический подход.	А.Ф.Закирова, В.П.Зинченко, Ю.В.Сенько. Герменевтическая воспитательная практика строится как работа с переживаниями детей, их воспоминаниями, ожиданиями, фантазиями. В воспитании большое место занимает детское творчество: стихи, песни, эссе, дневники, письма. Воспитатель также вспоминает свое детство, рефлектирует, проживает воспоминания детства. Он в такой системе сотрудничает с ребенком, а не руководит им. Воспитание на такой основе должно научить ребенка понимать окружающих людей и себя.
7. Психотерапевтический подход.	В.М.Букатов, Н.П.Капустин, В.П.Кашенко, Л.Д.Лебедева, Т.А.Стефановская. В воспитании стали все чаще прибегать к методам психотерапии, которая в свое время позаимствовала их из педагогики. В обновленном виде и с новыми названиями эти методы вызывают эффект новизны. К ним относятся всевозможные терапии: арттерапия в многообразии своих проявлений (музыкотерапия, танцевальная терапия, психодрама и др.), библиотерапия, цветотерапия, песочная терапия.

### **Подходы как основа методов педагогического исследования**

<i>Деятельностный подход</i>	<i>Личностный подход</i>	<i>Системный подход</i>
<i>Рассматривает педагогические явления с позиции всех компонентов деятельности: ее целей, мотивов, действий, операций, способов регулирования, корректировки, контроля и анализа достигаемых результатов.</i>	<i>Анализирует педагогические процессы и явления с позиции личности, ее структуры, закономерностей развития.</i>	<i>Направлен на выявление множества элементов в изучаемых педагогических явлениях и связей между ними. Это предполагает рассмотрение объекта изучения как системы.</i>

### **Эссе «Впечатления от изученного курса**

#### **«Теоретико-методологические подходы в педагогике и образовании» (Г.И.)**

До настоящего времени у меня были весьма поверхностные знания о теоретико-методологических подходах в педагогике и образовании. Безусловно, я читала работы выдающихся ученых, таких как Л.С. Выготский, Гессен С.И. и др. Но в своей профессиональной деятельности я скорее руководствовалась интуитивными реакциями и жизненным опытом, чем какими-то техниками и методами. Мне были совершенно незнакомы теоретические подходы в психологии и образовании.

Изучение системного, синергетического, феноменологического и антропологического подходов позволили структурировать мои знания о построении конкретных уроков.

Я узнала много новых терминов: бифуркация, энтропия, «зона ближайшего развития», интериоризация и другие....

Трудности, с которыми я столкнулась. При подготовке к первому практическому занятию испытывала страх и неопределенность.

Когда мы работали в индивидуальных микрогруппах - интеллектуальную усталость и раздражение, поскольку достаточно тяжело обсуждать проведение занятия, общаясь посредством только мобильной связи.

Ответственность и суперсерьезность перед самими занятиями.

Эмоциональная перезагрузка произошла непосредственно при проведении занятия, но удовлетворение от проделанной работы не наступило в полной мере, так как наша группа не до конца разобралась в содержании темы..

Удовлетворенность от проделанной работы наступила лишь на заключительном занятии, поскольку я действительно «прожила» этот курс.

Уважаемая, Галина Николаевна, Ваша готовность к диалогу с аудиторией, ваша готовность делиться своим собственным опытом, в том числе и обсуждать собственные ошибки, ваша чувствительность к потребностям аудитории в информации того или иного плана - все это для меня задает своего рода культурный эталон взаимодействия преподавателя современного университета и его студентов ( Учителя и учеников).

Спасибо вам огромное за это))



## Эссе (Б.К.)

Во время изучения дисциплины «Теоретические подходы в образовании и педагогике» я познакомилась с такими теоретическими подходами: синергетический и системный подход, антропологический и феноменологический подход, культурно-исторический и деятельностный подход.

Успех от деятельности для меня заключается в том, какую пользу ее результаты и сам ее процесс приносит мне и другим людям.

Если, осуществляя ту или иную деятельность, я чувствую, как реализую свой внутренний потенциал, свои задатки и умения, как приобретаю новые знания, узнаю что-то интересное, расту как личность – то это успешная деятельность.

Если, осуществляя ту или иную деятельность, она положительным образом влияет на других (дети начинают любить искусство, людям нравятся мои картины, и они получают от этого удовольствие), если я чувствую, что привношу в этот мир что-то новое и полезное, творчески его меняю – то это успешная деятельность.

Любая деятельность – это активность, определяемая мотивами. Как создается **мотивация для учащихся** в спроектированной мной ситуации:

Ситуация – даю задание нарисовать рисунок на уроке изобразительного искусства.

1. Стремлюсь вызывать у обучающихся интерес к преодолению трудной задачи, создаю, бросаю им вызов, говоря, что задание (например, нарисовать портрет соседа по парте) не легкое, требует творческих навыков, интеллектуального труда - это мотивирует их доказать мне и другим, что они способные ребята.

2. Объясняю пользу от выполнения задачи (это развивает у вас те или иные навыки, представления, расширяет кругозор, полезно для мозгов, эта картина понравится вашей маме, когда вы ее домой принесете) – мотивирует получить пользу от выполнения задания.

3. Создаю мотивацию к выполнению задания как можно лучше - лучшую работу можем отправить на выставку.

Овладеть деятельностью – это достичь того уровня в профессиональной сфере, на котором отсутствуют какие-либо пробелы в знаниях для осуществления данной деятельности, когда все навыки и умения отточены и готов (по крайней мере морально) к потенциальным проблемам, которые могут возникнуть и способен успешно с ними справиться.

При овладении деятельностью все дальнейшие усилия направлены на поиск новых способов своего развития в ней, улучшении себя.

Однако, данное явление для многих сфер временное, мир вокруг очень быстро изменяется, возникают качественно новые социальные явления, так или иначе требующие практически все виды деятельности тоже изменяться.

Полностью раз и навсегда «овладеть» можно лишь примитивным ремеслом, а достичь совершенства и овладеть деятельностью в области той же педагогики невозможно, в виду того, что меняются люди, которых требуется обучать, возникают новые полезные открытия в области различных наук, осмысления которых позволяют выполнять свою деятельность все успешнее и успешнее.

Данный курс имеет большое значение в моей практике преподавателя в средней школе. Я работаю учителем изобразительных искусств и технологии. Важность данных предметов очень редко понимают, как сами дети, так и их родители. На той же математике ребенок больше мотивирован себя хорошо вести, больше заинтересован в том, чтобы получить хорошую оценку и усвоить материал, чем на уроках изобразительных искусств, так как за это его будут меньше ругать дома родители, они не так сильно интересуются его успехами в этих сферах.

Поэтому мне намного сложнее справиться с задачей концентрации внимания учеников на заданиях. В связи с чем для меня необходимо усвоить различные техники и подходы к обучению, которые позволяли бы мне находить общий язык с каждым учащимся и суметь вызывать у него интерес к моему предмету, выразить свои задатки и способности в искусстве.

В данном курсе я изучила различные подходы к обучению, которые помогли мне взглянуть по-иному на процесс образования, в том числе понять необходимость учителя «подстраиваться» под ученика, а не требовать от всех безукоризненно подстраиваться под имеющуюся учебную программу.



ISBN 978-0-463-28315-8



9 780463 283158

Усл. печ. л. 6,7.

Объем издания 0,7 МВ

Оформление электронного издания:

НОО Профессиональная наука, mail@scipro.ru

Дата размещения: 15.03.2021 г.

URL: <http://scipro.ru/conf/education15.03.21.pdf>