

ПЕДАГОГИКА

Владислав Владиславович СЕРИКОВ¹

УДК 37.0

К ПОСТРОЕНИЮ ЦЕЛОСТНОГО ОБРАЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

¹ доктор педагогических наук, заведующий кафедрой
управления педагогическими системами,
профессор кафедры социальной работы,
директор Института личностно-ориентированного образования,
заслуженный деятель науки РФ, член-корр. РАО (г. Волгоград)
vvs@vspsu.ru

Аннотация

В статье дается критический анализ традиционной модели целостного подхода к проектированию педагогических систем. Автор показывает, что большинство педагогических исследований, посвященных проблеме обоснования и проектирования целостного педагогического процесса, выполнено в рамках марксистско-гегелевской интерпретации целостного подхода, для которой характерно естественнонаучное понимание. Последнее обусловило перенос в область педагогических исследований положений о системах, их интегративных свойствах, структурах и генезисе, которые основывались на выводах естественных наук и не соответствовали гуманитарной (постнеклассической) парадигме познания.

В статье объясняется необходимость разработки собственно педагогического инструментария познания целостности педагогического процесса, которая не позволяла бы редуцировать целостность образования к его составным частям — усвоению предметных знаний, прагматических образцов поведения, фрагментов культурной реальности.

Citation: Сериков В. В. К построению целостного образа педагогической реальности / В. В. Сериков // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Том 2, № 1. С. 201-215.
DOI: 10.21684/2411-197X-2016-2-1-201-215

Многообразие частных направлений образования необходимо противопоставить целостный подход, который ориентировался бы на целостную личность ребенка.

Главный вывод статьи — обоснование методологических регулятивов построения современной стратегии системно-целостного подхода к исследованию и проектированию педагогической реальности.

Ключевые слова

Целостный подход, целостный педагогический процесс, гуманитарная парадигма, образ педагогической реальности, критерии целостности педагогической системы.

DOI: 10.21684/2411-197X-2016-2-1-201-215

О приверженности целостному подходу заявляют сегодня почти все педагоги-исследователи. Как правило, с утверждения о том, что автором разработана целостная система средств решения какой-то педагогической задачи начинается изложение результатов большинства педагогических исследований. Так, исследователи ведут речь о целостной образованности (компетентности), о целостном образовательном процессе, о целостной системе методов, форм, приемов обучения и воспитания и т. п.

Данный эпитет неизменно присутствует, когда речь идет о системах обучения, воспитания и подготовки специалистов, а также управленческих, «авторских», «гуманитарных», методических и системах сопровождения, поддержки, мер и мероприятий. Говорят также о целостности различного рода объединений, «комплексов», среди которых — учебно-научно-педагогические, целостные педагогические пространства (региональные, поликультурные, этнокультурные и др.). Под целостностью педагогической системы исследователи чаще всего понимают охват обозримого количества факторов воспитания и развития (известных на данный момент), набор «необходимых и достаточных» условий достижения образовательного результата и проч.

Заметим также, что заявления о целостности представлений об изучаемом и проектируемом педагогическом явлении (процессе, системе), как правило, голословны, не обеспечены какими-то критериями и методами исследования. А вместо научного содержания категории целого используются односторонние обыденные представления о таковом, сводящие целостность к полноте, всеохватности, целостности.

Категории целостности, целого и части основательно разрабатывались в рамках идеалистической диалектики Гегеля и позднее, в рамках диалектического материализма (И. В. Блауберг, А. И. Ракилов, В. Н. Садовский, В. И. Свидерский, В. С. Тюхтин, Э. Г. Юдин). В педагогических трудах чаще встречаются обыденные трактовки целостности, в которых отмечается полнота, всеохватность, неделимость или неотделимость одного педагогического феномена от другого, объединенность частей, совокупность, сосуществование элементов. Словом, это такие характеристики целого, которые можно увидеть «невоору-

женным глазом», не опираясь на категориальные (сущностные) характеристики, философские основания и критерии.

В научном понимании целостности отображаются свойства, адекватные ее категориальным характеристикам, среди которых — несводимость целого, его свойств к сумме и свойствам частей, что выражается через понятия эмерджентности, интегративности характеристик целого; наличие системообразующей, генетически исходной части целого, его «клеточки», «содержательной абстракции», из которой вытекают, «производятся» его свойства; внутренняя детерминация функционирования и развития целого, его способность к саморазвитию (под влиянием внутренних противоречий); наличие у частей «системных свойств», указывающих на их принадлежность к целому (В. П. Кузьмин); представление целого как формы существования противоречия, обуславливающего «самодвижение» целостной системы и др.

Следуя философскому содержанию данной категории, можно выделить ее онтологические и гносеологические аспекты. В онтологическом аспекте это понятие фиксируют:

- разделенность мира на относительно независимые предметные субстанции;
- себестождественность, идентичность, уникальность, сохраняемость сущности явления при всех его преобразованиях;
- нераздельность частей и целого: часть вне целого не может существовать и быть адекватно познана и, следовательно, «частичное» знание, всегда является абстрактным, односторонним (попытка познания и объяснения частей вне целого — характерный признак обыденного знания);
- несводимость свойств целого к свойствам частей; способность целостной системы противостоять внешним факторам и саморазвиваться, т. е. формироваться под влиянием внутренних движущих сил, отсюда — самоорганизация, антиэнтропийность, гармоничность целостной системы и др.

Целое почти всегда выступает как продукт генезиса, эволюции, проявляющейся в нарастании его внутренней организованности, антиэнтропийности, независимости от среды.

Категории целого и части в гносеологическом аспекте дают основания целостному подходу как совокупности познавательных процедур. «Категориальная структура мышления определяет тот круг познавательных вопросов, которые субъект ставит перед собой и в свете которых он отражает объект познания» [6]. Познавательные (методологические) функции категорий части и целого состоят в том, что они направляют исследователя на:

- познание свойств сложноорганизованных объектов, механизмов их самодетерминации и саморазвития;
- выявление качественной определенности, специфических свойств объекта, его отличия от других, его «самости», самоопределенности «в-себе-и-для-себя» (Гегель);

- выявление роли части в функционировании целого и наоборот;
- нахождение целостных (системных, интегративных) свойств объекта, порожденных взаимодействием его элементов;
- поиск структуры объекта, закономерностей его внутренней организации, при которых он способен выполнять свою функцию;
- получение целостно-расчлененной картины объекта, что обеспечивается множественностью, полипарадигмальностью и поликатегориальностью его рассмотрения.

Для марксистско-гегелевской методологии было характерно естественно-научное понимание целостности, соответствующее марксистско-ленинским идеям о единстве материального мира, а, значит, и о единстве гегелевских законов мироздания. В этом плане В. С. Ильин, предложивший в 70-е гг. XX в. модель целостного педагогического процесса, не скрывал, что основанием понятия о динамической структуре педагогического процесса (его последовательности и этапности) были идеи химической кинетики. К этому можно добавить, что требование необходимых и достаточных условий достижения педагогической цели как положения теории целостного педагогического процесса — взято из математического анализа. Положение о переходе количественных накоплений в развитии ребенка в качественные, о чем говорит В. С. Ильин, тоже выделено не из психологических законов развития личностной сферы, а из универсальных законов гегелевской диалектики. Также и законы систем, родившиеся в сфере биологического познания, спокойно транслировались на педагогическую реальность.

Такой перенос естественнонаучной методологии в сферу социальной реальности — характерная черта марксистского метода. Но это никак не соответствует современной гуманитарной парадигме научного познания. Педагоги-ученые, стоявшие на платформе марксизма, искали независимые от субъекта «объективные законы», согласно которым, хотим мы того или нет, можно привести воспитанника к нужному состоянию обученности и воспитанности. На этом и поныне построено большинство диссертаций.

Возникает вопрос, работала ли такая парадигма познания педагогических явлений на практике? Была ли она эффективна? Вероятно, в определенных исторических границах любая парадигма работает. Так и марксизм в целом удовлетворительно объяснял социально-экономические явления XIX в. Однако, в силу того, что цивилизация в середине XX в. обрела невиданные ранее формы и темпы развития, а марксизм превратился в догму, диссонанс между учением и реальностью резко усилился, что проявилось во всех социокультурных сферах, в том числе и в педагогике.

Кризис наступает тогда, когда мир меняется, а мы мыслим по-старому. Преобразующие силы человека, его субъектная позиция в мире выросли настолько, что учить и воспитывать его по-старому стало просто невозможно. Современное образование с его «личностными результатами», метапредметными «универсальными учебными действиями», с содержанием, которое задается не «сверху»,

а строится «на местах», поставило перед педагогической наукой такие задачи, что остаться на позициях классической методологии «объективного знания» и естественнонаучных моделей системности просто невозможно.

Становится все более очевидным, что механическое построение «систем», «деятельностей» и «процессов», не являющихся порождением собственной смысловой реальности субъектов воспитания, не обеспечивает планируемые новообразования в личностной сфере воспитанников. Такова современная педагогическая реальность. Не вдаваясь в дискуссию о природе и «объективности» педагогических закономерностей, отметим лишь, что их действие всегда выступает как самоосуществление субъектов педагогической реальности, преследующих субъективно значимые цели. Очевидна необходимость разработки собственно педагогического инструментария познания целостности педагогического процесса, который не позволял бы редуцировать целостность образования к неким составным его частям — предметным знаниям, прагматическим образцам поведения и усвоению фрагментов реальности.

Восхождение к целостности знания всегда предполагает преодоление функционализма. В педагогической практике речь идет о том, что многообразие частных направлений воспитания необходимо противопоставить целостный подход, который ориентировался бы на целостную личность ребенка, не «рассыпанную попредметной специализацией», по выражению известного педагога-новатора Е. Н. Ильина. Вероятно, подлинно целостный подход предполагает, что для каждого периода социализации воспитанника должны быть выделены ключевые виды опыта и стратегические новообразования, на обеспечение которых, как можно предположить, должны быть ориентированы все остальные «части» (цели, направления, процессы) педагогической реальности. Такой картины мы на сегодняшний день не имеем.

К примеру, по недавней статистике ВАК РФ, в нашей стране ежегодно защищалось до четырех с половиной тысяч диссертаций по педагогике. Каждая из них предлагала учителю «целостную систему» воспитания какого-либо качества (свойства, опыта, компетентности) воспитанника. Как правило, это — достаточно разработанные системы, включающие диагностику, целеполагание, систему и последовательность педагогических средств, обеспечивающих достижение целей. Используя схемы, выдаваемые за признаки целостного подхода, авторы представляют диссертации, в которых описаны «целостные системы» воспитания произвольно взятых «качеств личности», «компетентностей», «готовностей», «грамотностей», «умелостей», «культурностей», а также «ориентаций», «стремлений», «мотивов», видов опыта и навыков поведения в самых разнообразных областях.

Очевидно, что реализовать эти тысячи рекомендаций учитель не сможет. Он не сумеет реализовать и одну, отдельно взятую «целостную систему воспитания» какого-то качества, потому что если возьмется это делать, то немедленно получит замечание от руководства школы о том, что он увлекается одним направлением работы с детьми и забыл про все остальные свои обязанности.

Трудно представить, что учитель вдруг забросит все свои дела и начнет поэтапно развивать у детей в классе какое-то одно качество. Поэтому он ждет от ученых не абстрактных конструкций, а предложений, как создать в школе такую целостную развивающую среду, в которой каждый ребенок нашел бы себя и развивался целостно, а не однобоко.

Антиподом марксистскому «объективизму» и формально-механистической системности должна выступить постнеклассическая парадигма как методология современного педагогического мышления. Как никакая другая, она адекватна педагогической реальности, насыщенной субъективными намерениями и интерпретациями, взаимодействием субъектов.

Гуманитарная парадигма в первую очередь предлагает педагогике отказаться от стремления к изоляции от других наук, от желания педагогов-методологов показать свою «самобытность» в ущерб синтетическому знанию о развитии человека. В результате появились работы, заявляющие о целостном подходе, но на деле игнорирующие достижения психологии, философии, логики, физиологии, лингвистики и экологии человека.

В чем суть постнеклассической парадигмы? Исходным ее посылом является то, что мир не только познается, но и конструируется человеком. В педагогическом познании это выражается, например, в том, что традиционно понимаемый принцип научности предписывал включать в содержание образования известное устоявшееся знание — факты и теории, и в результате у учащихся формировалось представление о незыблемости результатов познания. Необходимо, как полагает Л. А. Краснова, преодолеть темпоральную асимметрию — обращенность образа культуры в прошлое [5], т. к. это не соответствует культуре современного человека, для которого исчезла иллюзия устойчивости и гармоничности мира. И прошлое само по себе перестало быть однозначно понимаемой надежной опорой. Парадигма постмодерна решительно заявляет об отсутствии абсолютно объективного и абсолютно доказанного знания, о принципиальной неустранимости неопределенности и субъективности. А раз нет полной определенности и завершенности знания, то и любой конструкт целостности образовательной системы зависит от контекста, который открыт для новых интерпретаций [1]. Если выразить эту мысль предельно просто, то целостность педагогического процесса должна сначала укрепиться в нашей голове, и только потом — в схемах и инструкциях по целостному подходу, если они могут быть сформулированы как общезначимые.

Если педагогическая реальность перестает быть объективной и становится «вместилищем чувств, отношений, взглядов, контекстов» (по А. Г. Бермусу), то вполне возможно, что методом реализации целостного подхода должно стать не выдвижение «единственно верных» идей, а синтез знаний о педагогической реальности, получаемый в результате наложения на нее «сетки различных подходов», ее едино-различное, целостно-расчлененное видение. Целостный подход в этом случае выступает как система исследовательских подходов и интерпретаций педагогической реальности.

Целостность, и, в известном смысле, целость, ненарушенность образовательного процесса обеспечиваются тогда, когда намерения или миссия и цели педагогов совпадают с их реальными действиями; когда в образовательном процессе действительно совершается то, что заявлено в образовательных стандартах, в целях педагогов, в миссии образовательной организации. Здесь можно провести аналогии с известным афоризмом М. К. Мамардашвили, который предлагает оценивать эффективность человека по его способности «поместить самого себя в свою собственную мысль». К примеру, если заявлено о необходимости формирования компетентности у студентов, то им не будут преподавать те же дисциплины, что и при традиционной предметно-знаниевой модели обучения, да еще и с сокращенным объемом практик (!), а актуализируют психологически обоснованные механизмы овладения профессиональной деятельностью.

В качестве элементарной, т. е. далее неделимой единицы целостности педагогической системы, репрезентативной для сущностного назначения и миссии педагогической реальности, должна выступить ситуация развития личности как совокупность содержательно-целевых, процессуально-деятельностных, субъектно-коммуникативных, организационно-процедурных характеристик личностно-развивающего механизма, имеющего различные формы проявления — педагогически организованной среды, учебного процесса, воспитательного события. Иными словами, целостный педагогический процесс может иметь различные формы проявления, однако его целостность в любом случае обусловлена реализованностью определенных признаков, к каковым можно отнести актуализацию условий (психолого-педагогических механизмов) усвоения набора различных видов культурного опыта, необходимых человеку для успешной социализации в определенном культурном пространстве. Этот запрос культурного пространства (культурно-исторического этапа, среды) обретает форму определенного образовательного стандарта. Форма стандарта, задающего целостный образ образования, в истории педагогических практик имела различные формы: могла выступать в виде ритуальных норм, традиций, дискурса, учебных планов и программ, государственных стандартов образования.

Очевидно, что в любой нормотворческой деятельности присутствует доля субъективности и интересов господствующих в обществе социальных групп, однако целостность образовательного процесса в любом случае будет определяться его соответствием запросам культурного пространства социализации, задаваемым состоянием и тенденциями развития социума, организующего данный образовательный процесс в качестве условия своего самовоспроизводства и генезиса. Так, современный образовательный стандарт ориентирует образовательную систему на «передачу» воспитанникам пяти видов культурного опыта:

- 1) знаний, спектр которых представлен в различных парадигмальных модификациях — от классических форм знания до постмодернизма;

- 2) способов деятельности, в котором сегодня, к примеру, доминируют универсальные учебные действия;
- 3) деятельностей, владение которым предстает как набор усвоенных социокультурных компетентностей;
- 4) творчества как способности к постановке и решению проблем;
- 5) личного опыта как спектра способностей к реализации себя в качестве субъекта собственной жизни — способностей занимать определенную позицию, делать выбор, находить смысл, совершать поступок (усилие самопреодоления), принимать самостоятельные решения, брать на себя ответственность.

Педагогический процесс, способный обеспечить усвоение воспитанниками полного спектра видов опыта на данном историческом этапе, может рассматриваться как целостный. Категория целостности задает в данном случае некий эталон и образ эффективной педагогической системы, с точки зрения своих социальных функций и историко-культурной миссии.

Если мы признаем, что педагогические цели и средства их достижения, реально принимаемое содержание и логика его усвоения для каждого ученика свои, то понятие «целостный процесс» нельзя истолковывать как одинаковый для всех, с общими этапами и ситуациями, т. к. целостность в смысле тотальности, одинаковости — это тоже атавизмы марксистской ортодоксии в нашем мышлении. Образовательный процесс нельзя представить в виде некоего бассейна, куда следует «погрузить» учеников. Если так, то они будут плавать по-разному, а кто-то вообще не захочет лезть в воду. Образовательный процесс не будет одинаково приемлемым и целостным для всех.

И тогда речь должна идти не об объективно конструируемых целостных системах, а о целостно-расчлененной, едино-противоречивой, коллективно-созданной и персонально-осмысленной картине (или образе) педагогической реальности в сознании ее субъекта — педагога, реализующего поливариантную модель работы с детьми. Возможно ли это? Да, ведь так и работает любой эффективный учитель. В его сознании — гибкий и вариативный образ очень разных детей и многообразия маршрутов, которыми он ведет воспитанников к заданному стандарту эталону образованности.

С учетом этих соображений хотелось бы вновь вернуться к концепции целостного педагогического процесса, которая в 70-е гг. XX в. была предложена В. С. Ильиным и его научной школой. Признаки целостности данного процесса по его теории:

- 1) способность процесса обеспечить целостность образовательного продукта — сформировать личность воспитанника как носителя целостных, интегративных свойств, не сводящихся к ее функциональным проявлениям;
- 2) существование процесса как динамической структуры — последовательности фаз (этапов и стадий), приводящих к достижению поставленной цели;

- 3) наличие у процесса целостных свойств и функций — развивающих, воспитательных, выступающих как суммарный эффект многих компонентов (сторон) процесса — содержательных, методических, организационных и т. п.;
- 4) способность процесса к «самодвижению», т. е. функционированию и развитию по своим собственным закономерностям.

В эпоху «развитого социализма» Ильин не мог не придать своей теории идеологический контекст, в результате чего интегративными (целостными) свойствами личности выступали, прежде всего, те, которые обеспечивали ее включенность в существовавший социум — «коммунистическая идейность», «убежденность» и др. Процесс формирования любого свойства у воспитанника при этом должен был вписываться в эту «интегративную» идеологическую направленность личности. И сейчас в педагогических исследованиях при описании педагогического процесса используются предложенные Ильиным понятия динамической и статической структур.

Статическая структура — это, своего рода, декомпозиция процесса формирования интегративного качества личности, т. е. распределение целей и средств между параллельно протекающими процессами, например, между обучением, внеклассной работой с учащимися, работой системы дополнительного образования, воспитательной деятельностью семьи и т. п.

Динамическая структура — это декомпозиция тех же целей и средств между последовательно протекающими процессами (стадиями, этапами), ведущими к достижению конечной образовательной цели. Требование к статической структуре — необходимость и достаточность включенных в нее факторов (процессов) для достижения результатов (обеспечения целостности). Требование к динамической — соответствие логике развития формируемого качества. Таковы сложившиеся в советские годы и поныне применяемые логические схемы построения «целостного педагогического процесса».

Взгляд на данную методологию с позиций современного (постнеклассического) педагогического мышления приводит к некоторым размышлениям. Прежде всего, сказанное выше — классический пример естественнонаучного «объективистского» подхода к построению педагогической теории, что вполне соответствует парадигме мышления советского человека. Однако образовательная практика, имеющая не естественнонаучную, а гуманитарную, антропологическую, личностно-креативную природу, постоянно подвергает сомнениям эти схематические конструкции.

Приведем несколько таких сомнений. К примеру, как можно осуществить реальную декомпозицию целей и средств между «процессами», в которые погружена формирующаяся личность, не зная даже приблизительно, какие из них действительно влияют на ее развитие, а влияние каких только формально предполагается? Жесткая логика развития личностных качеств, представляемая в «динамических структурах», существует в действительности лишь для развития сравнительно простых операционных структур психики.

Не случайно П. Я. Гальперин предлагал методику поэтапного формирования умственных действий для овладения простейшими понятиями и умственными действиями. Что касается собственно личностных качеств человека, в которых задействованы сложные структуры личностного опыта и смыслообразования, то они связаны с индивидуальными моделями социализации и зачастую никак не укладываются в общую схему динамической структуры процесса «для детей экспериментальной группы». И то, что в диссертациях предстает как «модель процесса», в действительности — лишь одна из возможных логик развертывания процесса, применимая к какой-то группе детей и не применимая ко всем!

Многочисленные «поэтапные процессы», описываемые в научных исследованиях нередко имеют сомнительное отношение к реальности: «нормальное» развитие личности связано с событиями, озарениями, скачками и отступлениями. Если здесь и есть какая-то «динамическая структура», то она должна быть очень подвижна, вариативна, избирательна, индивидуализирована и для ученика, и для учителя, т. е. не может быть одинаковой для всего класса или группы детей данного возраста. Она для каждого ученика своя. И здесь целостный подход в своей «классической трактовке» вступает в противоречие с личностным, индивидуальным, субъектным подходами.

Самое важное сомнение состоит в том, что эпитет «целостный» стал добавляться к проектам процессов формирования отдельных произвольно выбранных свойств личности, в результате чего возникает вопрос о том, как увязать этот массив рекомендаций для отдельных направлений работы педагога в «целостный педагогический процесс».

Наблюдение за отношением учителей-практиков к продукции научных исследований показывает, что схематические описания «поэтапных» процессов, представленные в трудах ученых, часто оставляют их равнодушными. Учителя, занятые реализацией образовательных стандартов, формированием «универсальных учебных действий» и «личностными результатами» учащихся, просто не знают, где и для чего применить рекомендации ученых о воспитании произвольно выбранных свойств ребенка, «вносящих вклад» в развитие «целостной личности».

Понятие целостности, обращенное к педагогической реальности, описывает, как правило, эффективную педагогическую систему, дающую положительный результат. Если обратиться к результативным системам образования (воспитания), то необходимо отметить, что все они носят, как правило, авторский характер, т. е. выражают замысел, идею создателей о том, что известные теоретические схемы несут след индивидуальности реализующего их педагога. Такая система рождается внутри педагогического сообщества (коллектива) или мотивированно осваивается им; она не может быть передана одним исполнителем другому без изменения ее параметров, в противном случае это приводит к снижению ее эффективности. Результативная педагогическая система не может бесконечно воспроизводиться даже внутри себя самой, она нуждается в непрерывном раз-

витии, самопорождении, трансформации. Когда-то А. С. Макаренко говорил: «Остановка — смерть коллектива!». Можно добавить: и вообще любой педагогической системы.

Эффективная педагогическая система — продукт, в первую очередь, саморазвития (заметим, что саморазвиваться может только субъект, в данном случае педагог). Как правило, целостный педагогический процесс — это самобытная образовательная среда, не всегда похожая на массовую школу. Так, было почти у всех педагогов, опыт которых имеет непреходящее значение для педагогической науки и практики (И. Г. Песталоцци, Р. Штайнер, М. Монтенсори, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский, В. В. Давыдов, Л. В. Занков), и у ныне здравствующих мастеров создания целостных педагогических систем — Ш. А. Амоношвили, В. П. Щетинина, Е. А. Ямбурга и др. Эти системы, как правило, «сопротивлялись» попыткам их внешнего регулирования, что выражалось в творческом свободолюбивом характере их создателей и позволяло сохранять целостность этих педагогических пространств!

Гуманитарная (постнеклассическая) парадигма не приемлет теории содержания, методов, педагогических систем, процессов, в которых не учтено, что все эти системы и процессы — продукт деятельности педагогов! И требования к педагогу должны быть не дополнением к педагогической теории, а ее основанием. И создание индивидуальной педагогической теории, концепции авторской методики должно составлять квинтэссенцию процесса профессиональной подготовки учителя [8].

Все это приводит к предположению, что доминирующим источником целостности педагогического процесса является целостность его субъекта, личности педагога. Суть последней, как можно предположить, это наличие у педагога, организующего процесс, его целостного образа — идеи, концепции, ориентировочной основы, технологии, опыта. Признаки целостности в данном случае — это адекватность содержания педагогического процесса целостному образу культуры, способность порождать сверхрезультат, не сводимый к сумме частей и выражающийся в субъектной позиции воспитанника.

К отступлениям от целостного подхода при построении педагогического процесса можно отнести:

- редуционизм в теориях и практиках образования — сведение многообразия культуры к «значимым сегодня» элементам без ориентации на все «векторы времени» — настоящее, прошлое, будущее;
- ситуации, когда создается «кажимость» педагогической реальности — формальное исполнение стандарта, когда деятельность обучаемых подменяется «работой», т. е. акцент делается на практический результат, а не на смысл и новообразования в личности;
- изоляция педагогических исследований и практик от других областей мира человека и от других наук о человеке, а нередко и их игнорирование;

- корпоративность образования вместо открытости всем культурам и прогрессивным общественным интенциям; поверхностное представление о специфике культурного (или субкультурного) мира современной молодежи, способности молодых людей опережать взрослых в усвоении «цифрового», коммуникативного и др. видов опыта.

Педагогический процесс, отвечающий критериям целостности, обретает признаки холизма и совершенства, как творческое произведение, выражающее мир его создателей. Так, в одной из работ, выполняемых в нашей лаборатории, педагогический процесс рассматривается как эстетический феномен. Это возможно, потому что вершина культурного опыта воспитанника — это принятие им эстетических смыслов бытия, а высшее проявление целостности культурного опыта индивида — это стремление сделать мир не только разумным, но и прекрасным, т. е. утверждающим человеческое в человеке. Одно из таких человеческих отношений к миру — это стремление преобразовать его по законам красоты и сделать это смыслом своей жизни. Можно предположить, что образовательный процесс, утверждающий истинно человеческое в человеке, подобен художественному произведению и является эстетическим феноменом, а он всегда гармоничен и целостен.

Целостный образ педагогической реальности как регулятив педагогической деятельности представляет собой субъектно-чувственную картину мира педагога, а границы педагогической целесообразности и такта подобны границам эстетического вкуса, нарушение которых ведет к разрушению данного произведения педагогического искусства. Целостность педагогической реальности реализуется через построение образовательного процесса как системы эстетико-антропологических практик, возвышающих воспитанников над обыденностью бытия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бермус А. Г. Введение в гуманитарную методологию: научная монография / А. Г. Бермус. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2007. С. 200.
2. Вульф К. Антропология воспитания / К. Вульф. М.: Праксис, 2012. 299 с.
3. Гуманитарные ориентиры современного образования: коллективная монография, Волгоград: Перемена, 2015. 328 с.
4. Закирова А. Ф. Входя в герменевтический круг. Концепция педагогической герменевтики: монография / А. Ф. Закирова, М.: Владос, 2011. 272 с.
5. Краснова Л. А. Образ современного научного знания в школьном обучении: постнеклассическая модель / Л. А. Краснова // Отечественная и зарубежная педагогика, № 5(8). 2012. С. 127
6. Лиепень Э. Категориальные ориентации познания / Э. Лиепень. Рига, 1989, С. 21.
7. Мамардашвили М. К. Мой опыт нетипичен / М. К. Мамардашвили. СПб., 2000, 400 с.

8. Сергеев Н. К. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе / Н. К. Сергеев, В. В. Сериков. М.: Логос, 2013. С. 181.
9. Сергеев Н. К. Диссертация по педагогике: проблемы науки и нравственности / Н. К. Сергеев, В. В. Сериков // Педагогика. 2014. № 4. С. 71-81.
10. Serikov V. V., Loktyushina E. A. and Pichugina V. K. (2014), Language Competence in a Puzzle of Modern Russian Vocational Education. *International Education Studies*, vol. 8, no. 1. <http://dx.doi.org/10.5539/>
11. Serikov V., Pichugina V. and Saurenko N. (2015), Project Approach as the Methodology of Constructing the Content and Technology of University Education. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, no. 214, pp. 399-406. www.sciencedirect.com

Vladislav V. SERIKOV¹

TO THE CONSTRUCTION OF THE HOLISTIC MANNER OF PEDAGOGICAL REALITY

¹ Dr. Sci. (Ped.), Head of the Department
of Management Teaching Systems,
Professor, Department of Social Work,
Director of the Institute of Student-centered Education,
Honored Scientist of Russia, Corresponding member RAN (Volgograd)
vvs@vspu.ru

Abstract

The article gives a critical analysis of the traditional model of a holistic approach to the design of educational systems. The author shows that the majority of educational research, concerned with the problem of studying and designing the integral pedagogical process, is carried out within the framework of the Marxist-Hegelian interpretation of the holistic approach, which is characterized by natural scientific understanding of integrity. The latter led to a shift in the area of educational research covering the statements of the systems, their integrative properties, structure, and genesis, which relied on the findings of the natural sciences and failed to meet the humanitarian (or post-nonclassical) paradigm of the knowledge. The article substantiates the need for proper teaching tools for integrity learning of the pedagogical process, which would not allow to reduce the education integrity to its constituent parts — the subject knowledge assimilation, pragmatic behavior patterns, and fragments of cultural reality. The diversity of private areas of education should be countered by a holistic approach, which would be guided by the child's whole person.

The article's main purpose is substantiating the methodological regulators of building a modern strategy of system-holistic approach to the study and design of the educational reality.

Keywords

Holistic approach, integral pedagogical process, humanitarian paradigm, image of pedagogical reality, criteria of pedagogical system's integrity.

Citation: Serikov, V. V. 2016. "To the Construction of the Holistic Manner of Pedagogical Reality". Tyumen State University Herald. Humanities Research, vol. 2, no. 1, pp. 201-215. DOI: 10.21684/2411-197X-2016-2-1-201-215

DOI: 10.21684/2411-197X-2016-2-1-201-215

REFERENCES

1. Bermus, A. G. 2007. Vvedeniye v gumanitarnuyu metodologiyu. Nauchnaya monografiya [Introduction to the Humanitarian Methodology. Research Monograph], p. 200. Moscow: "Kanon+" ROOI "Reabilitatsiya".
2. Gumanitarnyye oriyentiry sovremennogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya [Humanitarian Waymarks of the Modern Education: Collective Monograph]. 2015. Volgograd: Peremena.
3. Krasnova, L. A. 2012. "Obraz sovremennogo nauchnogo znaniya v shkolnom obuchenii: postneklassicheskaya model" [The Image of the Modern Scientific Knowledge in School Education: the Postnonclassical Model]. Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika [The Russian and Foreign Pedagogics], no. 5(8), p. 127.
4. Liyepen, E. 1989. Kategorialnyye oriyentatsii poznaniya [The Categorical Orientation of the Knowledge], p. 21. Riga.
5. Mamardashvili, M. K. 2000. Moy opyt netipichen [My Experience is Not Typical]. St. Petersburg.
6. Sergeyevev, N. K. and V. V. Serikov. 2013. Pedagogicheskaya deyatelnost i pedagogicheskoye obrazovaniye v innovatsionnom obshchestve [Pedagogical Activity and Pedagogical Education in an Innovative Society], p. 181. Moscow: "Logos".
7. Sergeyevev, N. K. and V. V. Serikov. 2014. "Dissertatsiya po pedagogike: problemy nauki i нравstvennosti" [Dissertation on Pedagogy: the Problems of Science and Morality]. Pedagogika [Pedagogics], no. 4, pp. 71-81.
8. Serikov, V. V., E. A. Loktyushina and V. K. Pichugina. 2014. "Language Competence in a Puzzle of Modern Russian Vocational Education". International Education Studies, vol. 8, no. 1, November 20. doi: 10.5539.
9. Serikov, V., V. Pichugina and N. Saurenko. 2015. "Project Approach as the Methodology of Constructing the Content and Technology of University Education". Procedia — Social and Behavioral Sciences, no. 214. pp. 399-406. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815060413>
10. Vulf, K. 2012. Antropologiya vospitaniya [The Anthropology of Education]. Moscow: "Praksis".
11. Zakirova, A. F. 2011. Vkhodya v germeneyvticheskiy krug... Kontseptsiya pedagogicheskoy germeneyvtiki: Monografiya [Entering the Hermeneutic Circle ... The Concept of Pedagogical Hermeneutics: Monograph]. Moscow: Vlados.