

УДК 37.013

В.И. Писаренко**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

Статья посвящена проблемам методологии современного образовательного пространства. Рассматриваются различные определения понятия «методология», его динамика в историко-логическом плане. Представленные четыре уровня анализа представляют всю методологию в виде иерархической системы. При этом философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности. Анализируется философский уровень иерархической системы методологических оснований, содержащий принципы материалистической диалектики, ее категории, законы и подходы.

Методология; научная картина мира; диалектика; научный подход; философские основания науки; категория; законы диалектики.

V.I. Pisarenko**METHODOLOGICAL PROBLEMS OF MODERN PEDAGOGICS**

This article is devoted to the problems of methodology of modern educational space. Various definitions of concept "methodology", its dynamics are considered. The presented four levels of the analysis represent all methodology in the form of hierarchical system. Thus philosophical level acts as the substantial basis of any methodological knowledge, defining world outlook approaches to process of knowledge and validity transformation. Philosophical level of hierarchical system of the methodological bases, containing principles of materialistic dialectics, its category, laws and approaches is analyzed.

Methodology; scientific picture of the world; dialectics; the scientific approach; the philosophical bases of a science; category; dialectics laws.

Методологические проблемы современной науки продолжают оставаться на пике актуальности. Изучение явлений с позиций диалектики, т.е. науки о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления, позволяет выявить их качественное своеобразие, связи с другими явлениями и процессами. Все изучаются в их постоянном изменении и развитии, выявлении противоречий и путей их разрешения.

Из философии известно, что *методология – это наука о наиболее общих принципах познания и преобразования объективной действительности, путях и способах этого процесса*. Научное знание можно изучать с двух точек зрения: во-первых, с позиции получения нового знания, т.е. в процессе деятельности по его достижению, во-вторых, как результат, итог этого процесса, т.е. как существующее знание. Методы, используемые в этих целях, во многом будут отличаться друг от друга. Соответственно в первом случае выделяют методологию научного исследования, а во втором – методологию анализа существующего научного знания.

Древнегреческое слово *method* обозначает путь к достижению какой-либо цели. Поэтому в широком смысле слова под методом подразумевается упорядоченный и организованный способ деятельности, направленный на достижение определенной практической или теоретической цели. Происхождение метода первоначально связано с решением конкретных практических задач: изготовления предметов, необходимых для жизнедеятельности людей, строительства жилищ, выращивания урожая и т.п. Еще в глубокой древности было замечено, что для создания тех или иных вещей необходимо было выполнить ряд трудовых операций, руководствуясь при этом соответствующими приемами, средствами или способами в

строго определенном порядке. В дальнейшем постепенно возникли различные методы и для решения научных задач и проблем. По мере того как возрастал объем научных знаний и углублялся уровень отражения в них изучаемых закономерностей реального мира, усиливалось стремление ученых к анализу и обоснованию различных методов и средств, с помощью которых можно получать новое знание в науке [9].

В античную эпоху монополия на исследование проблем познания вообще и методов науки в частности принадлежала философам. И это неудивительно, так как в то время сама наука, за исключением, пожалуй, математики и астрономии, не отделяла себя от философии. Даже в XVII–XVIII вв., когда уже сформировалось экспериментальное естествознание, исследованием методов познания занимались в основном философы, хотя наибольший вклад был сделан теми из них, которые одновременно с философией занимались конкретными науками (Галилей, Декарт, Лейбниц).

Начиная со второй половины XIX в. и особенно в его конце происходит дифференциация различных дисциплин, изучающих науку. Среди них доминирующую роль стала играть методология науки, которая начала формироваться, по сути дела, вместе с возникновением систематического научного познания.

Предметом *методологической науки* является изучение тех методов, средств и приемов, с помощью которых приобретаетс я и обосновывается новое знание в науке. Кроме того, методология анализирует методы анализа научного знания, его структуру, место и роль в ней разных форм познания и методы построения различных систем научного знания. Отсюда вытекает то, что в методологии науки следует различать динамический и статический аспекты анализа. Если динамический аспект рассмотрения связан с анализом проблем генезиса, происхождения и развития научного знания, то статический – с изучением и анализом результатов полученного знания, его форм и структур. Соответственно этому, если в первом случае говорят о методологии научного исследования, ориентированной на поиск нового знания, то во втором – о методологии существующего знания как результата предшествующего исследования [9].

Многообразие подходов и концепций, сложность составляющих элементов и противоречивость существующих воззрений на методологию современного образовательного пространства делают данную проблему одной из самых обсуждаемых в современной педагогике.

В настоящее время роль методологии в определении перспектив развития педагогической науки существенно возросла. Во-первых, в современной науке заметны тенденции к интеграции знаний, комплексному анализу тех или иных явлений объективной реальности. В настоящее время, например, в общественных науках широко применяются данные кибернетики, математики, теории вероятностей и других наук, ранее не претендовавших на выполнение методологических функций в конкретном социальном исследовании. Заметно усилились связи между самими науками и научными направлениями. Так, все более условными становятся границы между педагогической теорией и общепсихологической концепцией личности; между экономическим анализом социальных проблем и психолого-педагогическим исследованием личности; между педагогикой и генетикой, педагогикой и физиологией и т.д. Причем в настоящее время интеграция всех наук имеет ясно выраженный объект – человека. И здесь все более важную роль в объединении усилий различных наук при его изучении играют психология и педагогика.

Учитывая тот факт, что психология и педагогика все больше впитывают в себя достижения различных отраслей знания, усиливаются качественно и количественно, постоянно обогащая и расширяя свой предмет, встает вопрос о том,

чтобы этот рост был осознан, скорректирован, управляем, что непосредственно зависит от методологического осмысления этого явления. Методология, таким образом, играет определяющую роль в психолого-педагогических исследованиях, придает им научную целостность, системность, повышает эффективность, профессиональную направленность.

Во-вторых, усложнились сами науки психология и педагогика, стали более разнообразны по методам исследования, вырисовываются новые грани в предмете их исследования. В этой ситуации важно, с одной стороны, не потерять предмет исследования – собственно психолого-педагогические проблемы, а с другой – не утонуть в море эмпирических фактов, направить конкретные исследования на решение фундаментальных проблем психологии и педагогики.

В-третьих, в настоящее время стал очевиден разрыв между философско-методологическими проблемами и непосредственной методологией психолого-педагогических исследований: с одной стороны – проблемы философии психологии и педагогики, а с другой – специальные методологические вопросы психолого-педагогических исследований. Одним словом, психологи и педагоги все чаще сталкиваются с проблемами, которые выходят за рамки конкретного исследования, т. е. методологическими, еще не решенными современной философией. А потребность в решении данных проблем огромна. В силу этого и требуется заполнить создавшийся вакуум методологическими концепциями, положениями, в целях дальнейшего совершенствования непосредственной методологии психолого-педагогических исследований.

В-четвертых, в настоящее время психология и педагогика стали своеобразным полигоном применения математических методов в социальных науках, мощным стимулом развития целых разделов математики. В этом объективном процессе роста, совершенствования методической системы данных наук неизбежны элементы абсолютизации количественных методов исследования в ущерб качественному анализу. Это особенно заметно в зарубежных психологии и педагогике, где математическая статистика является чуть ли не панацеей от всех бед. Объясняется этот факт, прежде всего, социальными причинами; качественный анализ в психолого-педагогических исследованиях нередко ведет к неприемлемым для определенных властных структур выводам, а количественный, позволяя достичь конкретных практических результатов, дает широкую возможность для идеологического манипулирования в сфере этих наук и за их пределами.

Однако уже в силу гносеологических причин с помощью математических методов можно, как известно, не приблизиться к истине, а удалиться от нее. И чтобы этого не произошло, количественный анализ необходимо дополнять качественным – методологическим. В этом случае методология выполняет роль нити Ариадны, избавляет от заблуждения, не дает запутаться в бесчисленных корреляциях, позволяет выбрать для качественного анализа наиболее существенные статистические зависимости и сделать правильные выводы из их анализа. И если современные психолого-педагогические исследования не могут обойтись без добротного количественного анализа, то в еще большей степени они нуждаются в методологическом обосновании.

В-пятых, человек является решающей силой в профессиональной деятельности. Данное положение как бы вытекает из общесоциологического закона возрастания роли субъективного фактора в истории, в развитии общества по мере социального прогресса. Но бывает и так, что, принимая данное положение на уровне абстракции, некоторые исследователи отрицают его в той или иной конкретной ситуации, конкретном исследовании. Все чаще (правда, иногда и научно обоснованно) встречается вывод, что менее надежным звеном в конкретной систе-

ме “человек-машина” является личность специалиста. Нередко это ведет к однобокой трактовке соотношения человека и техники в труде. В подобных тонких вопросах истина должна быть найдена как на уровне психолого-педагогическом, так и на философско-социологическом. Правильно решить эти и другие сложные вопросы помогает методологическая вооруженность исследователей.

Из сказанного можно сделать вполне обоснованный вывод о том, что значение методологии в психолого-педагогических исследованиях в настоящее время неизмеримо возрастает.

Известный отечественный методолог Е.В. Ушаков предложил рассматривать методологию как *совокупность базисных установок, определяющих некоторый вид деятельности*, а также как *специальную дисциплину, особое направление исследований* [1].

Как подчеркивает современный американский философ науки М. Томпсон, понятие *методология* имеет два основных значения: *система определенных способов и приемов, применяемых в той или иной сфере деятельности; учение об этой системе, общая теория метода, теория в действии* [10].

Методология науки – это учение не только о методах, но и об исходных положениях, принципах, способах познания, объяснительных схемах исследовательского поиска и практического преобразования действительности.

Понятие *методологии* тесно связано с понятием *оснований науки*, которые включают:

- ◆ специальную научную картину мира, которая вводит обобщенный образ предмета данной науки в его главных системно-структурных характеристиках;
- ◆ идеалы и нормы исследования, которые определяют обобщенную схему метода научного познания;
- ◆ философские основания науки, которые обосновывают принятую картину мира, а также идеалы и нормы науки.

Картина мира – это форма теоретического знания, репрезентирующая предмет исследования науки соответственно определенному историческому этапу ее развития, форма, посредством которой интегрируются и систематизируются конкретные знания, полученные в различных областях научного поиска.

Эволюция представления научного опыта, научной рациональности протекала следующим образом. Классическая парадигма вытекала из механистической картины мира, методологический стержень – ньютоновская механика. В фокусе рассмотрения предполагается только объект. Это идеалы классической рациональности, объективности научного знания, незыблемости открываемых законов природы. Такие идеалы в полной мере реализованы в ньютоновской механике, имеющей дело с макротелами. С классической парадигмой связана классическая стратегия познания, для которой характерны исключение случайности, упрощенный подход к представлению о сложности в природе, представление существа изучаемых явлений, всего многообразия природы в простых и наглядных механистических образах, стремление направлять особое внимание на устойчивые, неизменные состояния объектов природы, на обратимые процессы в ней, приводящие к количественным изменениям [3, 4, 5, 6].

Неклассическая парадигма и стратегия познания отличаются отношением к роли случайного в природе. Неклассическая парадигма и стратегия познания позволили сформировать новое представление о случайном и способах описания вероятностных процессов, а также представление об объекте как о нерасчленимой целостности отдельных его качеств.

Постнеклассическая парадигма науки предполагает изменение типа научной рациональности. Понятие о сложности природных систем, цельности и неразрывности компонентов системы, условности выделения этих компонентов характерно для постнеклассической стратегии познания [6].

Чаще всего методология педагогики трактуется как *теория методов педагогического исследования, а также теория для создания образовательных и воспитательных концепций*.

Если проанализировать сложившиеся подходы в определении методологии педагогики, то в этой области ведущими работами, рассматривающими всю систему методологии педагогики, являются публикации четырех основных авторов: М.А. Данилова, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского и А.М. Новикова. Все они говорят о методологии педагогики как науки, а В.И. Загвязинский и В.В. Краевский оговаривают, что ими рассматривается только методология педагогического дидактического исследования.

Методология педагогики, по определению М.А. Данилова, представляет собой систему знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, верно отражающих непрерывно изменяющуюся педагогическую действительность в условиях развивающегося общества [13, 14]. Необходимо отметить, что работы М.А. Данилова были одними из первых по методологии педагогики, до этого считалось, что методологией вообще и методологией педагогики в частности является лишь марксистско-ленинская философия. Анализ определения позволяет выявить две проблемы. Во-первых, заявлены два предмета изучения – система знаний о педагогической теории и принципы и способы добывания знаний – чего в одном учении быть не должно. Во-вторых, структура деятельности исследователя представляется гораздо шире, чем «принципы подхода и способы добывания знаний» [13].

Другой отечественный педагог и методолог, В.И. Загвязинский, считает, что *методология* в буквальном толковании означает *учение об исходных (ключевых) положениях, структуре, функциях и методах исследования и преобразования действительности* [2]. Далее В.И. Загвязинский уточняет: «Методология педагогики – это учение о педагогическом знании и процессе его добывания, т.е. педагогическом познании». Раскрывая данное определение, автор говорит о трех составляющих методологии педагогики: учении о структуре и функции педагогического знания; исходных, ключевых, фундаментальных, философских, общенаучных и педагогических положениях и учении о методах педагогического познания. Учение о структуре и функциях педагогического знания представляет собой предмет самой педагогики, ее теоретической части. Фундаментальные, философские, общенаучные и педагогические положения фактически составляют методы педагогического познания.

Наиболее известным в педагогике автором работ по методологии, классиком педагогической методологии является В.В. Краевский. Еще в 2007 г. В.В. Краевский написал о том, что среди понятий, с которыми приходится иметь дело педагогу, "методология" выступает как одно из самых неопределенных, многозначных и спорных [3]. Неясность начинается, как отмечает В.В. Краевский, с самого определения методологии, которое выводится не столько из анализа реальных потребностей и тенденций развития образования и изучающей его науки, сколько из общих философских оснований, не дающих, по мнению автора, однозначного понимания. Ситуация осложняется попытками отождествить методологическую часть педагогики и философию образования. По мнению Р. Барроу, существует философия педагогики, которая и разрабатывает методологию исследования. Она включает разработку педагогической теории, логику и смысл педагогической дея-

тельности. С этих позиций методология педагогики означает философию образования, воспитания и развития, а также методы исследования, которые позволяют создавать теорию педагогических процессов и явлений. Исходя из этой предпосылки, чешский педагог-исследователь Я. Скалкова утверждает, что методология педагогики представляет собой систему знаний об основах и структуре педагогической теории. Однако такая трактовка методологии педагогики не может быть полной.

Но ни педагогическая наука в целом, ни какая-либо отдельно взятая ее часть не равны философии образования. Отождествление философии и методологии конкретной науки встречало возражения даже во времена идеологической нетерпимости. Еще в 1960–1970-е гг. известные философы и методологи П.В. Копнин, В.Н. Садовский, В.А. Лекторский, Э.Г. Юдин и другие отмечали, что разграничение этих отраслей знания позволяет предотвратить чрезмерное расширение проблематики философии за счет методологических проблем, относящихся к специальной области исследования, а философия не претендует на то, чтобы быть неким теоретическим науковедением. Это не значит, что философский анализ не нужен. Необходимо лишь четко определить его место и предмет.

В результате анализа существующих теорий В.В. Краевский предлагает следующее определение: *методология педагогики есть система знаний об основаниях и 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 и методов, оценке качества исследовательской работы. Предмет методологии педагогики выступает как соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке* [3].

А.М. Новиков, которого также относим к классикам педагогической методологии, особенно в части организации педагогических исследований, предлагает последовать завету К. Прутков «Зри в корень!» и дать определение методологии, освободив его от всего лишнего. *Методология – это учение об организации деятельности, следовательно, предметом методологии является организация деятельности* [12].

Для раскрытия сущности рассматриваемого понятия важно обратить внимание на то, что *методология педагогики* наряду со сказанным выполняет и другие функции:

- ◆ определяет способы получения научных знаний, которые отражают постоянно меняющуюся педагогическую действительность (М.А. Данилов);
- ◆ направляет и предопределяет основной путь, с помощью которого достигается конкретная научно-исследовательская цель (П.В. Копнин);
- ◆ обеспечивает всесторонность получения информации об изучаемом процессе или явлении (М.Н. Скаткин);
- ◆ помогает введению новой информации в фонд теории педагогики (Ф.Ф. Королев);
- ◆ обеспечивает уточнение, обогащение, систематизацию терминов и понятий в педагогической науке (В.Е. Гмурман);
- ◆ создает систему информации, опирающуюся на объективные факты и логико-аналитический инструмент научного познания (М.Н. Скаткин).

Эти признаки понятия *методология*, определяющие ее функции в науке, позволяют сделать вывод о том, что *методология педагогики* – это концептуальное изложение цели, содержания, методов исследования, которые обеспечивают получение максимально объективной, точной, систематизированной информации о педагогических процессах и явлениях.

Необходимо отметить, что в современных психолого-педагогических исследованиях мы наблюдаем многообразие методологий, например, *методология проектирования учебников, методология проектирования образовательных систем, практическая методология, методология проектирования новых образовательных стандартов и новых образовательных программ, методология оценки качества образования, деятельности педагогов вузов, методология образовательного пространства*. Однако, из всего многообразия для конкретных целей и условий образования необходимо выбирать соответствующую методологию, учитывающую специфику конкретного образовательного пространства.

Методология, как известно, складывается из подходов. В современной науке представлено множество подходов, которые можно классифицировать по разным основаниям, например, *по научным дисциплинам* (философский, психологический, педагогический и т.д.), *по объекту приложения* (деятельностный, культурологический, личностный и т.д.), *по организации анализа* (системный, комплексный, структурный и т.д.) [3].

Приведем лишь некоторые подходы, разрабатываемые и используемые в современных психолого-педагогических науках:

- ◆ системный (Анохин П.К., Афанасьев В.Г., Блауберг И.В., Каган М.Н., Сериков Г.Н., Симонов В.П., Юдин Э.Г., Леднев В.С. и др.);
- ◆ аксиологический (Лати П., Гартман Э., Котова И.Б., Максимова В.Н., Сластенин В.А., Шиянов Е.Н., Асташова Н.А., Веселова В.В., Равкин З.И. и др.);
- ◆ ценностный (Ахаян Т.К., Васильева З.И., Зосимовский А.В., Марьенко И.С., Кирьякова А.В., Крылова Н.Б., Маслоу А., Франкл В., Краевский В.В., Лернер И.Я.);
- ◆ антропологический (Фейербах Л., Чернышевский Н.Г., Ушинский К.Д., Ноль Г.);
- ◆ цивилизационный (Корнетов Г.Б., Шалавина Т.И.);
- ◆ парадигмальный (Власова Т.И., Колесникова И.А., Пилиповский В.Я., Соловцова И.А., Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. и др.);
- ◆ интегративный, интегральный (Уилбер К., Ашер Т. и др.);
- ◆ синергетический (Хакен, Анохин П.К., Князева Е.Н., Курдюмов С.П., Моисеев Н., Мехонцева Д., Пригожин И.Р., Алексеев Н.А., Кульневич С.В., Богомолов А.М., Трубецкой Д.Т., Левин Ю.И., Лоренц Э., Йорке Дж., Фейгенбаум М., Смейл С., Мейдельборг Б., Пугачева Е. и др.);
- ◆ герменевтический (Дильтей В., Гадамер Х.-Г., Колмогоров А.Н.);
- ◆ смыслоцентрированный (Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Фоменко В.Т., Рудакова И.А.), личностный (Берне Р., Грининг Т., Маслоу А., Олпорт Г., Роджерс К., Асмолов А.Г., Божович Л.И., Леонтьев А.Н., Ломов Б.Ф., Платонов К.К., Рубинштейн С.Л., Щукина Г.И., Бондаревская Е.В., Викулина М.А., Кларин М.В., Мищенко А.И., Мудрик А.В., Осухова К.Г., Сериков В.В., Сластенин В.А., и др.);
- ◆ деятельностный (Политцер Ж., Валлон А., Сэв Л., Томашевский Т., Форверг М., Ананьев Б.Г., Выготский Л.С., Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Леонтьев А.Н., Лурия А.Р., Мясищев В.Н., Рубинштейн С.Л., Эльконин Д.Б. и др.);
- ◆ диалогический (Бахтин М.М., Библер В.С., Хоперскова И.Ю. и др.);
- ◆ полисубъектный, личностно-деятельностный (Ананьев Б.Г., Божович Л.И., Кузьмина Н.В., Леонтьев А.Н., Мищенко А.И., Мясищев В.Н., Петровский А.В., Рубинштейн С.Л., Сластенин В.А., Спирин Л.Ф., Талызина Н.Ф., Анцыферова Л.И., Давыдов В.В., Ковалев Г.А., Семенов И.Н., Столин В.В., Тюков А.А. и др.);

- ◆ личностно ориентированный (Алексеев Н.А., Амонашвили Ш.А., Бондаревская Е.В., Кульневич С.В., Викулина М.А., Гершунский Б.С., Лернер И.Я., Сериков В.В., Щедровицкий П.Г., Якиманская И.С. и др.);
- ◆ технологический (Беспалько В.П., Загвязинский В.И., Пидкасистый П.И., Фокин Ю.Г., Чернилевский Д.И., Селевко В.Г. и др.);
- ◆ задачный (Зимняя И.А.);
- ◆ функциональный, социокультурный (Сафонова В.В.);
- ◆ компетентностный (Зимняя И.А., Соловова Е.Н.);
- ◆ профессионально ориентированный, контекстный (Вербицкий А.А.) и т.д.

Очевидно, что разные подходы не исключают друг друга, а реализуют разные планы рассмотрения явления. Рассматривая проблему полиподходности, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин предлагают основываться на следующих четырех уровнях анализа [6]:

- ◆ *философский (мировоззренческий) уровень*, содержащий общую концепцию мировоззрения, учение о роли и возможностях в преобразовании природы и общества, о целях и смыслах человеческой деятельности; а также общие принципы познания и категориальный строй науки в целом;
- ◆ *общенаучный* – представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин с общими для всех наук подходами и принципами;
- ◆ *конкретно научный*, вводящий в научную практику методологию той или иной науки, совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине; методология конкретной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, такие, например, как проблемы системного подхода или моделирование в педагогических исследованиях;
- ◆ *методический (технологический) уровень* 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.

Представленные четыре уровня анализа практически представляют всю методологию в виде стройной иерархической системы. Все уровни методологии педагогики образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует определенное соподчинение. При этом *философский уровень* выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности. Рассмотрим подробно содержание *философского уровня* методологического анализа.

На *философском уровне*, по нашему мнению, находятся все основные принципы рассмотрения явлений действительности, взятые из философии, об этом свидетельствует само название уровня – *философский*. Сюда относятся следующие принципы, называемые *принципами материалистической диалектики*:

- ◆ *принцип единства теории и практики*, который подразумевает, что практика – критерий истинности того или иного теоретического положения, следовательно, теория, не опирающаяся на практику, оказывается умозрительной, бесплодной; практика, не направляемая научной теорией, страдает стихийностью, отсутствием должной целеустремленности, малоэффективна, поэтому при организации психолого-педагогических исследований очень важно исходить не только из достижений психолого-педагогической теории, но и из развития практики; без глубокого и всестороннего научно-

го анализа практической деятельности будущих специалистов невозможно наметить эффективные пути совершенствования образовательного процесса в вузах; любое психолого-педагогическое исследование должно отражать передовую практику, проверяться ею и способствовать успешному решению учебных и воспитательных задач, формированию всесторонне и гармонично развитых профессионалов;

- ◆ *принцип креативности*, чего требует весь дух диалектики; опыт убеждает, что невозможно глубоко исследовать ту или иную проблему подготовки будущих специалистов, идя только проторенными путями, следуя выработанным шаблонам, не проявляя творчества; если исследователь стремится по-настоящему помочь проложить дорогу бурно развивающейся педагогической практике, он должен по-новому решать возникающие проблемы; в ходе исследования следует искать собственное аргументированное объяснение новым фактам, явлениям, дополнять и уточнять сложившиеся взгляды, однако это должно сочетаться с научной обоснованностью и предусмотрительностью, так как психолого-педагогические исследования связаны с живыми людьми, а каждое общение с человеком должно его духовно обогащать;
- ◆ *принцип конкретно-исторической оценки исследуемых явлений*, сущность которого состоит в том, что то, что на определенном историческом этапе является прогрессивным, может быть в иных условиях реакционным, иначе говоря, нельзя оценивать психолого-педагогические теории прошлого с позиций современности, всегда необходимо рассматривать их в соответствующих исторических условиях;
- ◆ *принцип объективности* рассмотрения явлений как вещей в самих себе, искусство исследователя заключается в том, чтобы найти пути и средства проникновения в суть явления, в его внутренний мир, не внося при этом ничего внешнего, субъективного, например, в истории науки долгое время бытовало мнение, что объективная реальность, в том числе и внутренний мир человека непознаваем и что, в лучшем случае, эту реальность можно познать, уловить только самонаблюдением, самосозерцанием (такой метод называется интроспекцией); естественно, что данный метод не соответствовал принципу объективности рассмотрения исследуемых явлений; объективность при изучении личности и групп людей способов воздействия на них является одним из краеугольных камней современной психологии и педагогики; методологической основой конкретной реализации принципа объективности при исследовании личности служат практические действия людей, представляющие собой социальные факты;
- ◆ *принципа всесторонности* изучения процессов и явлений; любой педагогический феномен имеет связи с другими явлениями, и его изолированное, одностороннее рассмотрение неизбежно приводит к искаженному, ошибочному выводу; например, образовательный процесс в вузе представляет собой сложное и динамичное явление, неразрывно связанное со многими факторами, следовательно, его и надо изучать как определенное явление, относительно обособленное от внешней среды и в то же время тесно связанное с ней; этот принцип дает возможность моделировать изучаемые явления и исследовать их в состоянии развития и в разных условиях; он позволяет осуществить многоуровневое и многоплановое изучение того или иного психолого-педагогического процесса, в ходе которого строится не одна, а ряд моделей, отражающих данное явление на разных уровнях, при этом возможен синтез этих моделей в новой целостной, обобщающей модели и, в конечном счете, в целостной теории, развивающей существо исследуемой проблемы;

- ◆ *принцип комплексности в исследовании процессов и явлений*, подразумевающий установление всех взаимосвязей исследуемого явления, учет всех внешних воздействий, оказывающих на него влияние, устранение всех случайных факторов, искажающих картину изучаемой проблемы; другое проявление принципа комплексности состоит в использовании в ходе исследования разнообразных методов в их различных сочетаниях; опыт подтверждает, что нельзя успешно осуществлять исследование какой-либо проблемы с помощью какого-то одного “универсального” метода; требованием комплексного подхода к исследованию в области психологии и педагогики является опора на достижения других наук, прежде всего, таких, как социология, философия, культурология и др.; много полезного приносит использование идей кибернетики в исследовании психолого-педагогических явлений, когда процесс обучения, воспитания и развития рассматривается как особый вид управления познавательной деятельностью студентов, формирования у них профессионально-этических качеств, здесь проявляется специфика прямых и обратных связей в педагогическом процессе, условия успешного функционирования учебной информации, изучаются средства, позволяющие повысить эффективность управления подготовкой будущих специалистов;
- ◆ *принцип единства исторического и логического*, сущность которого заключается в том, что логика познания объекта, явления воспроизводит логику его развития, то есть его историю; история развития личности, например, является своеобразным ключом к пониманию конкретной личности, принятию практических решений по ее воспитанию и обучению; в истории развития личности проявляется ее сущность, так как человек лишь тогда является личностью, когда он имеет свою историю, жизненный путь, биографию;
- ◆ *принцип глобальной системности*, то есть фактически системный подход к изучаемым объектам; он предполагает рассмотрение объекта изучения как системы, выявление определенного множества ее элементов (все их выявить и учесть невозможно, да и не требуется), установление, классификация и упорядочение связей между этими элементами, выделение из множества связей системообразующих, т.е. обеспечивающих соединение разных элементов в систему; принцип системности выявляет структуру и организацию системы; основные принципы управления ею; в процессе реализации принципа глобальной системности необходимо иметь в виду, что объект психолого-педагогического исследования и система не одно и то же (в объекте можно выделить несколько систем в зависимости от цели исследования); при выделении системы исследуемое явление искусственно отделяется от окружающей среды, то есть абстрагируется от нее; выделяя систему объекта исследования, устанавливаются ее элементы и элементы ее среды, системообразующие отношения между элементами системы, существенные отношения самой системы к среде; каждый элемент системы в сложных процессах может быть самостоятельной системой, и ее качество определяется не только качеством отдельных элементов, но и отношениями элементов со средой.

К философскому уровню методологии относятся также *категории диалектики – сущность и явление; причина и следствие; необходимость и случайность; возможность и действительность; содержание и форма; единичное, особенное и общее и др.* Они также являются методологическим средством, дающим возможность глубоко и разносторонне решать сложные научные проблемы.

Так, категория *сущности* представляет собой *устойчивую совокупность всех необходимых связей, отношений, сторон, свойственных рассматриваемому процессу, объекту*. *Явление* – демонстрация указанных сторон процесса, взаимоотношений между людьми на поверхности через всю массу конкретностей. Методологически важным положением является тезис о многопорядковости сущности, постепенном углублении от явления к сущности первого, затем второго и т. д. порядка. По отношению к психологии и педагогике это означает, что, во-первых, даже уникальный психолого-педагогический опыт содержит моменты, характерные для любого опыта организации образовательного процесса в вузе, во-вторых, всякие общие положения должны подтверждаться опытом, находить в нем питательную среду и, наконец, в-третьих, нет и не может быть универсальных рекомендаций на все случаи жизни.

На базе накопленных фактов идет процесс поднятия эмпирического познания до уровня теоретического обобщения. Здесь характерно движение от одностороннего знания к все более разностороннему, выработка на основе первичных обобщений определенных моделей и идей, соединение чувственного и рационального, в ходе которого чувственные впечатления и практический опыт освобождаются от всего случайного и поднимаются до уровня теоретического, характерного для ряда подобных явлений. Разумеется, факты важно рассматривать в исторически конкретной обстановке, в целом, в их взаимосвязи, только тогда они будут доказательны.

Конкретные пути и способы сбора, обработки, обобщения и анализа фактического материала определяются законами научной логики, представляющей собой синтез диалектической и формальной логики. Научиться научно мыслить – самое важное для любого исследователя.

Также к *философскому уровню* иерархической структуры методологических оснований необходимо отнести *законы диалектики*, ядром которой является *закон единства и борьбы противоположностей*, проявляющийся через действие противоречий. Существуют различные виды противоречий: *внутренние* и *внешние*, *основные* и *производные*, *главные* и *второстепенные*. Противоречиво развитие любого процесса и явления, поэтому понять с достаточной глубиной то или иное явление, его развитие невозможно без конкретного анализа системы противоречий, предопределяющих это развитие.

Закон перехода количественных изменений в качественные требует исследовать любые явления в единстве их качественных и количественных характеристик. В психолого-педагогических науках мы отталкиваемся от того, что каждый человек обладает неисчерпаемым количеством многообразных свойств (качеств), которые допускают сравнение их со свойствами других людей. Как целостная качественная определенность он – социальное существо. Психика человека обладает своей качественной определенностью. Однако сама психика как таковая разнокачественна. Она полна примеров, так сказать, “чистого”, наглядного проявления закона перехода количественных изменений в качественные. Так, например, до определенного уровня минимальные раздражители рецепторов (аппаратов, воспринимающих внешние и внутренние раздражители) не приводят к возникновению ощущений у человека, во всяком случае на сознательном уровне. И лишь превысив определенную меру (минимальный порог ощущения) данные раздражители воспринимаются сознательно, субъективно, происходит их отражение на качественно ином уровне.

Закон отрицания отрицания как устранение старого и утверждение нового в процессе поступательного развития, при котором сохраняются “в снятом виде” отдельные стороны, элементы предшествующего явления, процесса, имеет широкое

проявление в жизни людей. Каждый новый этап в развитии личности, группы есть в строго философском смысле отрицание старого, но отрицание как момент прогрессивного развития. Важную роль в таком отрицании играет самовоспитание самой личности, активная работа педагога по формированию личности будущего специалиста.

Помимо принципов материалистической диалектики, категорий диалектики и ее законов, рассмотренных выше, к первому *философскому (мировоззренческому) уровню* относят также глобальные подходы. На наш взгляд, к таким глобальным подходам, например, можно отнести *гуманистический подход*, который в теоретико-мировоззренческом аспекте объединяет учение о человеке как определяющей цели и высшей ценности общества. Другой пример – *генетический подход* в рассмотрении явлений, который связан с генетикой, дисциплиной, изучающей механизмы и закономерности наследственности и изменчивости организмов, методы управления этими процессами. В соответствии с *генетическим подходом* социальные явления и процессы исследуются на основе анализа их происхождения и развития. *Генетический подход* предполагает сведение многообразия явлений к фундаментальным исходным элементам или состояниям и выведение из них исследуемого явления. Еще один пример – *эволюционный подход*. Идеи глобального эволюционизма, принципы эволюции и системности характеризуют взаимосвязь самоорганизующихся систем разной природы и разной степени сложности и раскрывают механизмы возникновения новых структур в процессе развития. В рамках эволюционной концепции для любого объекта становится естественным описание, учитывающее неразрывное единство трех стадий: рождение (самоорганизация), развитие и распад (переход в иное состояние). Эволюционный подход предлагается в соответствии с принципом глобального эволюционизма, т.е. «признанием невозможности существования любых рождаемых во Вселенной структур вне общей эволюции, а также представления об универсальности алгоритма развития как проявления самоорганизации в самых разнообразных природных и социальных системах».

Методологическая роль рассмотренных принципов, законов диалектики проявляется в конкретном психолого-педагогическом исследовании, прежде всего, через диалектическую логику. В концентрированном виде требования диалектической логики, всех рассмотренных и других принципов и категорий диалектики сводятся к тому, чтобы изучать предмет всесторонне, в его развитии, применять при этом практику как критерий истины, имея в виду, что последняя всегда конкретна. Диалектика, ее законы, категории в конкретном исследовании учитываются, прежде всего, как всеобщие принципы. Рассмотренный нами первый уровень иерархической системы методологических оснований, безусловно, является только отправной точкой формирования всей системы методологических оснований, однако, именно этот уровень, на наш взгляд, является определяющим.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ушаков Е.В. Введение в философию и методологию науки: Учебник. – М.: Изд-во «Эк-замен», 2005. – 528 с.
2. Загвязинский В.И., Емельянова И.Н. Общая педагогика: Учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 2008. – 391 с.
3. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики. Новый этап: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 400 с.
4. Курейчик В.М., Писаренко В.И. Синергетика в образовании // Открытое образование. – 2010. – № 4. – С. 33-44.
5. Курейчик В.М., Писаренко В.И. Синергетический подход в инновационном образовании // Открытое образование. – 2007. – № 3. – С. 20-29.
6. Писаренко В.И. Методология инновационного образования в контексте динамики общенаучной картины мира // Известия ЮФУ. Педагогические науки. – 2008. – № 5. – С. 13-21.

7. Курейчик В.М., Писаренко В.И., Кравченко Ю.А. Инновационные образовательные технологии в построении систем поддержки принятия групповых решений // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2008. – № 4 (81). – С. 216-221.
8. Кохановский В.П. [и др.]. Основы философии науки: учебное пособие для аспирантов. – 6-е изд. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 603 с.
9. Рузавин Г.И. Методология научного познания: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 287 с.
10. Томпсон М. Философия науки: Пер. с англ. А. Гарькавого. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2003. – 304 с.
11. Светлов В.А. История научного метода: Учеб. Пособие для вузов. – М.: Академический проект; Деловая книга, 2008. – 700 с.
12. Новиков А.М. Методология образования. – М.: Эгвес, 2006. – 488 с.
13. Данилов М.А. Разработка методологических проблем педагогики. – М., 1971.
14. Данилов М.А. Теоретические основы и методы фундаментальных педагогических исследований. – М., 1972.

Статью рекомендовала к опубликованию д.п.н., профессор Е.А. Макарова.

Писаренко Вероника Игоревна – Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Южный федеральный университет»; e-mail: vero19671993@gmail.com; 347928, г. Таганрог, пер. Некрасовский, 44; тел.: 88634371496; кафедра иностранных языков; профессор.

Pisarenko Veronika Igorevna – Federal State-Owned Autonomy Educational Establishment of Higher Vocational Education “Southern Federal University”; e-mail: vero19671993@gmail.com; 44, Nekrasovskiy, Taganrog, 347928, Russia; phone: +78634371496; the foreign languages department; professor.

УДК 17.07.61:16.31.51

Ю.В. Привалова

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПОИСКА ИННОВАЦИОННЫХ ПУТЕЙ ДОСТИЖЕНИЯ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ СТУДЕНТОВ–ЛИНГВИСТОВ

Целью данной статьи является анализ компетентностного подхода, который может выступать в качестве основы поиска инновационных путей достижения учебной автономии студентов-лингвистов. В результате, делается вывод, что компетентностный подход служит причиной начала принципиального парадигмального сдвига от предметности к студентоцентричности, побуждая педагогическую деятельность к увеличению индивидуализации в обучении студентов, куда входит и возрастающая вовлеченность студентов в автономную учебную деятельность и собственная ответственность за её прогресс.

Компетентностный подход; инновационность образования; учебная автономия студента; студентоцентрированное обучение.

J.V. Privalova

COMPETENCY-BASED EDUCATION AS BASIS OF SEARCHING FOR INNOVATIVE WAYS OF SUCCESSFUL ENHANCEMENT OF AUTONOMY OF LINGUISTS TO BE

The aim of the article is to analyze competency-based education which can serve as basis of searching for innovative ways of successful enhancement of autonomy of linguists to be. As a result, it is concluded that competency-based education can enhance fundamental paradigm shift