Н.Ф. ГОЛОВАНОВА
(Санкт-Петербург)

ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ В ПОИСКАХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОРИЕНТИРОВ*

Анализируется процесс методологических преобразований в современной отечественной теории воспитания. Обращено внимание на их зависимость от западных философских и психологических доктрин. Обозначены тенденции вытеснения воспитания из научного дискурса постнеклассической педагогики.

Ключевые слова: *классическая парадигма, неклассическая парадигма, постнеклассическая парадигма, воспитание, социализация, индивидуализация.*

Методологический кризис в педагогике обсуждается активно и открыто. Обращается внимание на то, что педагогическая наука теряет свои критериальные функции по отношению к педагогической практике и не справляется с прогностическими задачами [5]. Складывается впечатление, что наша педагогика находится в некой критической точке развития: сумеем модернизировать российскую науку об образовании на началах постнеклассической методологии или увязнем в околонаучных дискуссиях и заимствовании сомнительных западных идей.

В педагогическом сообществе даёт о себе знать запрос на методологическую рефлексию в области теории и практики воспитания. Недавнее общественное обсуждение «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» проявило серьёзный накал дискуссионного противостояния в обществе и в среде профессиональных педагогов. Споры вокруг невнятной цели современного воспитания в России, набора его ведущих аксиологических ориентиров, патриотического и духовно-нравственного воспитания отражают методологические блуждания теории воспитания.

Научная педагогическая периодика пестрит статьями, описывающими эволюцию научных парадигм, разъясняются основные постулаты и границы научной картины мира в постнеклассической парадигме, подчёркивается её прогрессивное значение как воплощения гуманитарной стратегии научного познания. Нередко высказываются суждения, что кризисные тенденции в теории и практике образования могут быть преодолены решительным отказом от устаревшей классической парадигмы педагогической науки.

Научные педагогические исследования в параметрах ВАК строятся, как может показаться, по канонам позитивизма, т. е. в рамках *классической* научной парадигмы. Авторы диссертационных работ по теории воспитания традиционно озабочены обоснованием объекта и предмета исследования, выстраивают гипотезу на выявлении причинно-следственных связей, моделируют экспериментальную систему воспитания, с помощью объективных методов получают эмпирический материал, который подвергают тщательной математико-статистической обработке. Уже раздаются высказывания с призывами отменить архаичные «ВАКовские шаблоны» на пути освоения постнеклассической науки.

Совершенно прав В.В. Краевский, ведущий отечественный методолог педагогики, который считает, что переход от классического к неклассическому и постнеклассическому этапу – это смена типа научного мышления, а не модели науки. «Не отменяется, например, представление о методологических характеристиках исследования, к которым относятся: проблема, тема, обоснование актуальности, объект и предмет исследования, его цели и задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки и практики» [4, с. 18].

Возникает закономерный вопрос: как меняются философские основания педагогических исследований в процессе методологической концептуализации? Как соотносятся неклассический и постнеклассический типы научного мышления с теми философскими методологическими доктринами, которые их поддерживают?

С начала 1990-х гг. наша теория воспитания начала активно осваивать *неклассическую* парадигму. Это связано с горячим и искренним восприятием ведущих идей американской гуманистической психологии (А. Маслоу, Ш. Бюлер, К. Роджерс, Г. Олпорт): о свободе индивидуального бытия, личностном развитии человека, первостепенной значимости

* Материалы Международной сетевой научной конференции РАО «Методология научного исследования в педагогике» (ВГСПУ, Волгоград, 26–28 апреля 2016 г.), проведенной при поддержке РГНФ (проект № 16-06-14037).

© Голованова Н.Ф., 2016

субъектных свойств личности (внутренней независимости, саморегуляции, самоопределения). Случайно ли, что после распада СССР и формально переставшей существовать советской педагогики мы начали активно обращаться к экзистенциализму? Конечно, нет. Материалистическая онтология марксизма обосновывала в теории воспитания важнейший конструкт – цель воспитания, которая выстраивалась как социальная и политическая модель всесторонне и гармонично развитой личности строителя коммунизма. Нужно было найти новые, убедительные параметры образа человека, философски и психологически интерпретировать ведущие отношения личности к новой действительности как важнейшие аспекты содержания воспитания, отказаться от авторитарных и манипулятивных концепций в пользу педагогики гуманистического взаимодействия в воспитательном процессе.

Главным достижением методологической ориентации на гуманистическую психологию стала достаточно продуктивная концепция личностно ориентированного образования. Идеи К. Роджерса о фасилитации учения гуманизировали и технологически обогатили учебный процесс, открыли его воспитательную природу. Появилась концепция «личностно ориентированного воспитания», где декларировалось, что «воспитательный процесс – это внутренне детерминированное самодвижение личности к своей “идеальной” форме, индивидуальной целостности, самобытности» [1, с. 21].

«Знаменем» теории воспитания, вставшей на позиции гуманистической психологии, явилось провозглашение первостепенной значимости субъектных свойств личности: способности к рефлексии, «внутренней независимости», самостоятельности, самодисциплины, самоуправления, саморегуляции, самоопределения. Воспитание преобразовалось в «педагогическую поддержку», «педагогическое сопровождение» с участием фасилитаторов, тьюторов, социальных педагогов. Воспитательная практика и педагоги-исследователи начали использовать психотерапевтические процедуры (арт-терапию, сказкотерапию), стратегии (стратегию личностного роста, стратегию аутопоэзиса, стратегию «направления личностных историй», стратегию «самоорганизации воспитания») в качестве методов и технологий личностно ориентированного воспитания, обращённых к внутреннему Я личности.

Знаком вхождения в неклассическую парадигму явилась также активная ориентация теоретиков воспитания на методологию немецкой философии XX в., в частности на феноменологию Э. Гуссерля и герменевтику Ю. Хабермаса. Стремление строить воспитание, исходя из целостности человека, оказалось реализованным в экзистенциальной интерпретации отдельных феноменов, в первую очередь переживания, а воспитание преобразовалось в процесс совместного поиска смыслов, в «воспитывающее понимание» (Л.М. Лузина). Очень важной для теории воспитания оказалась попытка открыто обозначить экзистенциальные области воспитания (духовная жизнь ребёнка, ценности, смыслы, личностные потребности) и проблемы (значение чувств, переживаний в жизни ребёнка, духовное взаимодействие взрослого и ребёнка, личностное принятие друг друга, диалог в воспитательной ситуации).

Авторы, вставшие на позиции феноменологии и герменевтики, отказались от эмпирического исследования с его репрезентативной выборкой, количественным и качественным анализом эмпирических данных. Взамен предлагались методы проектирования «воспитательного конструкта», мысленное преобразование предмета исследования.

Но на этой методологической основе наша теория воспитания не смогла оформить набор методических предписаний, преобразовать организационные и технологические начала воспитания, а главное – организовать жизнь воспитанников «как понимающее бытие». В качестве методологических ориентиров феноменологический и герменевтический подходы продолжают функционировать в теоретическом поле современной отечественной педагогики, но их исследовательский инструментарий плохо вписывается в систему требований ВАК к педагогическим исследованиям.

Сегодня уже наметилась тенденция оценивать степень прогрессивности педагогического исследования по его вовлечённости в методологию *постнеклассической* парадигмы. Она позиционирует себя как отрицание неклассической парадигмы и строится на идеях постмодерна, отражающих в философии, культуре, искусстве, политике ценности постиндустриального общества.

В современном научном педагогическом познании наблюдается ряд тенденций, свидетельствующих о радикальных изменениях ме-

тодологических установок теории воспитания в рамках постмодернистской методологии.

1. Современное отечественное воспитание методологически представлено разнородными концепциями, направлениями, подходами, каждый из которых претендует на доминирование (герменевтический, феноменологический, синергетический, культурологический, социализирующий, аксиологический, антропологический, формирующий и др.) [3].

Основная часть этих подходов происходит из западного интеллектуального пространства. Они родились в научном контексте различных философских, социологических, психологических, культурологических концепций постиндустриальной эпохи и мало соотносятся с нашей реальностью, но неискушённое педагогическое сознание постсоветской России восприняло их как абсолютную истину.

Каждый из подходов имеет свой методологический ареал, но во многих случаях они проявляют тенденцию к стиранию различий (например, социализирующий и формирующий, феноменологический, герменевтический и антропологический, культурологический и аксиологический подходы). Такое «коллажирование» теоретических подходов свойственно философскому постмодернизму, на котором строится постнеклассическая парадигма образования.

Так рождается совершенно экзотическая методологическая эклектика, которую и демонстрирует большое число диссертаций по проблемам воспитания. Это нередко объясняется объективно сложившейся в педагогике полипарадигмальностью (И.А. Колесникова), что само по себе является проявлением *релятивизма* как одного из отличительных признаков постнеклассической научной парадигмы. «Распад единства» – это исходная точка постмодерна, а развитие множественности – его реальная сущность. Нас побуждают отказаться от стремления охватить многообразие мира исчерпывающими, значимыми для всех идеями и осваивать опыт межпарадигмального диалога. Готовность отечественной теории воспитания к поиску конструктивных механизмов такого диалога пока вызывает сомнение.

2. «Деконструкция» основополагающих начал – ещё один признак методологии постмодерна, которая в теории воспитания проявляется весьма своеобразно: постиндустриальное общество с его глобальными процессами представляется как безоговорочный прогресс, а задача педагогики – выстроить модель воспитания для современного человека, стремящегося интегрироваться в постиндустриальное общество. На воспитание «возлагается миссия быть *частью общей социальной технологии* (курсив мой. – *Н.Г.*) развития страны через человека, способного к духовному, нравственному, культурному возрождению, творческой самореализации и инновационному преобразованию всех сторон собственной жизни и жизнедеятельности российского общества» [2, с. 11]. Так, концепция личностно ориентированного воспитания переформатировалась в «онтологический подход». Невольно возникает предположение, что такое формализованное толкование миссии воспитания в постиндустриальном обществе не предполагает её реального воплощения.

3. Вовлечённые в постмодерн философия и психология постулируют идею взаимосвязи двух процессов, определяющих развитие личности: *социализации* и *индивидуализации*. Экстраполяция этой идеи в педагогику приводит к открытому вытеснению воспитания из научного дискурса. Между тем социализация без специального целенаправленного вмешательства воспитания являет собой стихийный и достаточно противоречивый путь «социального научения» (А. Бандура). Складывается парадоксальная ситуация: в обществе возрастает интерес к духовной стороне жизни человека, в нашем образовании сейчас декларируется духовно-нравственное воспитание, а воспитание как системообразующее начало образования игнорируется, и все практические усилия педагогов предлагается посвятить социализации.

При абсолютизации процесса индивидуализации нередко забывается, что её, прежде всего, характеризует духовное измерение, к которому и обращено воспитание. Ценностно-смысловая сфера, Я-концепция, рефлексивные проявления индивидуальностью своих отношений к миру открываются только грамотному воспитателю.

Не имеем ли мы здесь дело с методологическим «дрейфом» в сторону западного постиндустриального мира? Тогда стоит принять во внимание, что в реестре отраслей знания в США вообще отсутствует педагогика, а проблемы воспитания рассматриваются в рамках прикладной психологии и социальной работы. Кроме того, к началу нового тысячелетия в американской науке сложились так называемые «поведенческие науки», объединяющие физиологию, социологию и психологию. Объектом исследования в этой интегрированной

области знания выступают поведение и активность человека, а предметом – личность как социальный деятель.

Внимание к философским началам современных концепций воспитания важно, поскольку постнеклассическая методология позиционирует себя *a priori* как гуманитарную парадигму. Она предъявляет серьёзные требования к профессиональной рефлексии исследователя, его мировоззренческим установкам и ценностям, на основе которых он строит свои научные объяснения. «Такого рода рефлексия предполагает соотнесение принципов внутринаучного этоса с социальными ценностями, представленными гуманистическими идеалами, и затем введение дополнительных этических обязательств при исследовании и технологическом освоении сложных “человекоразмерных” систем» [6, с. 164], – указывает В.С. Степин, известный философ науки.

Таким образом, постнеклассический тип рациональности ставит педагога-исследователя в позицию субъекта, открыто выражающего свою мировоззренческую позицию и ответственного за те изменения в личности воспитанника и детском сообществе, которые возникают в процессе его научной деятельности. Иными словами, постнеклассическая научность не только связана с познавательными задачами, но и является формой гуманитарного социально-педагогического проектирования реальности. В этой связи возникает вопрос: до какого предела исследователь готов пойти в своих воспитательных преобразованиях, когда они касаются сегодняшней жизни детей и будущего страны?

Реальную методологию современной теории воспитания, которую транслируют диссертационные исследования, можно охарактеризовать так: исследовательский инструментарий и дизайн исследования – по канонам классической парадигмы, онтологические характеристики воспитания – в духе неклассической парадигмы и претензии отдельных исследователей и научных школ на реализацию постнеклассической парадигмы. Позволит ли это сохранить воспитание в проблемном поле научной педагогики или его окончательно вытеснит «целенаправленная социализация»? Пока трудно сказать. Но вселяет надежды то, что воспитание – многократно более устойчивая «субстанция», чем, например, идеология, политическая власть. Оно реализует стратегические устремления общества и одновременно решает экзистенциальные проблемы отдельных людей, опираясь на многовековые пласты духовной культуры народа. Это и обеспечивает воспитанию некую защиту от методологической конъюнктуры.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 2001. № 1. С. 17–24.

2. Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании // Педагогика. 2012. № 7. С. 3–13.

3. Голованова Н.Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике // Педагогика. 2007. № 7. С. 38–47.

4. Краевский В.В. Научное исследование в педагогике // Педагогика. 2005. № 2. С. 13–20.

5. Пичугина В.К., Сериков В.В. Гуманитарная парадигма как перспектива преодоления методологического кризиса в педагогике // Педагогика. 2016. № 1. С. 19–30.

6. Степин В.С. Философия науки. Общие проблемы. М., 2004.

* * *

1. Bondarevskaja E.V. Smysly i strategii lichnostno orientirovannogo vospitanija // Pedagogika. 2001. № 1. S. 17–24.

2. Bondarevskaja E.V. Gumanitarnaja metodologija nauki o vospitanii // Pedagogika. 2012. № 7. S. 3–13.

3. Golovanova N.F. Podhody k vospitaniju v sovremennoj otechestvennoj pedagogike // Pedagogika. 2007. № 7. S. 38–47.

4. Kraevskij V.V. Nauchnoe issledovanie v pedagogike // Pedagogika. 2005. № 2. S. 13–20.

5. Pichugina V.K., Serikov V.V. Gumanitarnaja paradigma kak perspektiva preodolenija metodologicheskogo krizisa v pedagogike // Pedagogika. 2016. № 1. S. 19–30.

6. Stepin V.S. Filosofija nauki. Obshhie problemy. M., 2004.

Theory of education in search for methodological guidelines

The article deals with the process of methodological transformations in the modern domestic theory of education. Special attention is paid to their dependence on western philosophic and psychological doctrines. The tendencies of extrusion of education from the scientific discourse of post-non-classical pedagogy are described.

Key words: *classical paradigm, non-classical paradigm, post-non-classical paradigm, education, socialization, individualization.*