



<http://LLL21.petrSU.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Петрозаводский государственный университет»,
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК

Выпуск 4 (24).
Winter 2018

Главный редактор
Т. А. Бабакова

Редакционная коллегия

Э. Ванхемпинг
О. Грауманн
С. А. Дочкин
З. Б. Ефлова
М. В. Иванова
А. В. Москвина
Е. А. Раевская
Э. Рангелова
В. В. Сериков
И. З. Сковородкина
А. П. Сманцер
И. И. Сулима
С. В. Шабаяева

Редакционный совет

А. Г. Бермус
Е. В. Борзова
А. Виегерова
Е. В. Игнатович
А. Клим-Климашевска
Н. В. Крылова
А. И. Назаров
Е. И. Соколова

Служба поддержки

А. Г. Марахтанов
Т. А. Каракан
Е. В. Петрова
Н. И. Токко
Е. И. Соколова

ISSN 2308-7234

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

Решением Президиума ВАК журнал включен
в Перечень рецензируемых научных изданий (с 09.08.2018 г., «Педагогические науки»)

Журнал зарегистрирован в информационных системах РИНЦ (договор 473-08/2013)
и ERIH PLUS (18.06.15)

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

БЕРМУС Александр Григорьевич
доктор педагогических наук, профессор, и. о. за-
ведующего кафедрой образования и педагогиче-
ских наук Академии психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Южный федеральный универси-
тет» (г. Ростов-на-Дону, Россия)

bermous@donpac.ru

СИСТЕМНО-ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: в данной статье делается попытка осветить истоки, этапы становления и сущность целостного подхода к образовательному процессу в контексте системно-феноменологической репрезентации явлений педагогической реальности. Описываются проблемы концептуализации и контекстуализации методологического знания в условиях множественности методологических подходов и действующих тенденций к повышению разнообразия и неоднородности методологического знания. Оценивается потенциал системно-феноменологической методологии в качестве концептуального инструментария для исследований в области наук об образовании. Выделяются системообразующие принципы и базовые категории целостного подхода, рассматриваются потенциальные возможности приложения данного методологического подхода к социально-образовательной ситуации XXI в., оценивается значимость целостного подхода в контексте реализации стратегий непрерывного образования. Феномен целостности применительно к анализу педагогических явлений, процессов и систем представлен под различными углами зрения: как сущностное единство логических частей в научно-педагогическом исследовании; как возможность построения новых форм реализации целостного педагогического процесса в логике самопорождения; как форма реконструкции педагогических традиций в новых условиях развития социума. В частности, анализируется специфика репрезентации целостного подхода как инструмента реализации инновационных проектов и средства системного продвижения методологии научно-педагогической деятельности в информационной среде.

Ключевые слова: системно-феноменологический подход в гуманитарных науках, репрезентация научных подходов в педагогических исследованиях, целостный подход в образовании.

Bermous A.

SYSTEM AND PHENOMENOLOGICAL REPRESENTATION OF METHODOLOGICAL APPROACHES IN EDUCATION: COMPREHENSIVE APPROACH

Abstract: this article attempts to present the methodological approaches used in modern educational sciences from the standpoint of a system-phenomenological approach. In particular, the sources, stages of formation and the essence of a holistic approach to the educational process in the context of a system-phenomenological representation of the phenomena of pedagogical reality are analyzed. The problems of conceptualization and contextualization of methodological knowledge are described in the context of a multiplicity of scientific paradigms and current tendencies to increase the diversity and heterogeneity of methodological knowledge. The potential of the system-phenomenological methodology is assessed as a conceptual tool for research in the field of educational sciences. The system-forming principles and basic categories of a holistic approach are highlighted, the potential possibilities of applying this methodological approach to the social and educa-

tional situation of the 21st century are considered, the significance of the holistic approach is assessed in the context of the implementation of continuing education strategies. The phenomenon of integrity as applied to the analysis of pedagogical phenomena, processes and systems is presented from different points of view: as the essential unity of logical parts in scientific and pedagogical research; as an opportunity to build new forms of implementation of a holistic pedagogical process in the logic of self-generation; as a form of reconstruction of pedagogical traditions in the new conditions of the development of society, in particular, analyzes the specificity of the representation of a holistic approach as a tool for the implementation of innovative projects and a means of systematic promotion of the methodology of scientific and educational activities in the information environment.

Key words: system-phenomenological approach in the humanities, representation of scientific approaches in pedagogical research, holistic approach in education.

Рецепция традиционных методологических подходов к исследованию педагогической реальности представляет собой одну из наиболее актуальных и сложных методологических проблем в современной теории образования. Свыше десяти лет назад в статье Н. К. Сергеева и В. В. Серикова, приуроченной к 85-летию со дня рождения Владимира Сергеевича Ильина (1922–1989) и 30-летию активного распространения целостного подхода в отечественной педагогике, был затронут вопрос о том, отчего одни педагогические концепции и теории забываются и исчезают, в то время как другие, претерпев многочисленные метаморфозы, тем не менее и по прошествии нескольких десятилетий не утрачивают своей «методологической корректности и практической эффективности» [12, с. 9].

Очевидно, что в условиях множественности методологических подходов актуальными являются не только оценка целесообразности продолжения той или иной научно-образовательной традиции в новой социально-исторической ситуации, но и осмысление фундаментальных проблем различных педагогических подходов в контексте нахождения перспективных путей и стратегий их решения.

Говоря о целостном подходе, связанном с именем В. С. Ильина [4] и возникшей под его руководством Волгоградской научно-педагогической школы, исследователи [2; 6; 8; 14 и др.] выделяют ряд ключевых аспектов и методологических принципов, являющихся системообразующими, таких как:

– теоретический характер постижения педагогического процесса, существенным образом отличающий целостный подход от традиционно принятого «описания и обобщения передового педагогического опыта»;

– актуализация идеи целостности как некоторого внутреннего («сущностного») единства логических частей-элементов, находящихся не просто во внешнем сочетании, но во внутреннем – взаимно проникающем и преобразующем – отношении друг с другом;

– рассмотрение процесса построения (конструирования), реализации и исследования целостного педагогического процесса в единой логике самопорождения и саморазвития;

– диалектика «статической» и «динамической» картин процесса, соответствующих характерному для гуманитарных наук синхроническому и диахроническому способам описания абстрактных систем;

– органическое единство целостного и личностного подходов в определении сущности педагогического процесса.

При этом попытки выявления взаимосвязи между концептуальным описанием методологических подходов и актуальной практикой их применения во многих случаях расцениваются преимущественно как сугубо техническая проблема, связанная с недостаточной компетентностью исследователей и диссертантов. Традиционные упреки, которые можно услышать по этому поводу, – это обвинение исследователей в непонимании сущности упоминающихся научных подходов, механистическом перечислении разнообразных, а иногда и противостоящих методологических подходов «через запятую», формализме, использовании «поминальников» вместо содержательного анализа применимости тех или иных подходов, их сочетаемости и т. д.

Между тем, несмотря на очевидную критику, проблема концептуализации и контекстуализации методологического знания, ориентированного на конкретную проблему и ситуацию исследования, остается практически не решаемой. Ученые отмечают, что методологический подход в гуманитарных исследованиях разворачивается не как оригинальная аутентичная форма мысли и деятельности, но, скорее, как некоторая вторичная модель (т. е. репрезентация) методологии в постороннем тексте [5]. Соответственно возникает вопрос о необходимости репрезентации методологических идей [21], т. е. создании компактной, но адекватной модели методологического подхода, не игнорирующей, но содержательно интерпретирующей следующие обстоятельства: любой методологический подход складывается на протяжении десятилетий, в его формировании принимают участие многие авторы, используемые термины отличаются неоднозначностью и т. д.

Здесь же возникает проблема установления соотношения между такими фундаментальными понятиями, как «методология», «методологический подход» и «научно-образовательная традиция». Несколько забегаая вперед, мы будем рассматривать их в следующем отношении. С системно-феноменологической точки зрения методология представляет собой обобщенную установку на осмысление пути познания как в перспективном (проект), так и ретроспективном (рефлексия) аспектах, а также результат действия этой установки. В этой связи мир методологии весьма многообразен и определяется, в первую очередь, спецификой того жизненного мира, в котором осуществляется методологическое действие. Очевидно, что методологическая установка в педагогической практике и педагогических исследованиях будет связана с разными категоризациями (в одном случае итогом будет «методика преподавания», в другом – «методика исследования»). В категориях Э. Гуссерля, методология объединяет ноэму (установку) и ноэзис (полученное в результате действия этой установки знание) [3, с. 210].

Разумеется, именно в силу неоднородности и подвижности методологии как подвижного («живого») компонента процесса познания возникает необходимость создания более или менее определенных систематических образов методологии, построенных на эксплицированных категориях и тезисах. Таким образом, возникает более узкое понятие «методологического подхода», репрезен-

тирующего методологический поиск в некоторых типовых ситуациях по отношению к более или менее стабильному кругу проблем и вызовов. В каком-то смысле методология задает поле специфически организованного познания и самопознания, в то время как методологические подходы представляют собой некоторые конструкты, наполняющие это поле.

Не менее важна и проблема инструментализации методологических подходов, что предполагает необходимость встраивания методологических моделей в логику конкретного научного и инновационного поиска. Дополнительная сложность состоит в том, что процесс исследования в науках об образовании выступает не столько как познание уже существующей реальности, сколько как создание новой. Соответственно, актуальным становится вопрос о комбинировании собственно исследовательских, преподавательских, инновационных и научно-методических стратегий, а также проблема «внешнего» и «внутреннего» диалога методологических стратегий и их авторов.

Особую специфику приобретает репрезентация методологического подхода в информационном пространстве (информационной среде). Особенностью современного этапа развития социума является «цифровизация» любой деятельности и познания. Данный процесс заключается в том, что понятия и категории, до последнего времени носившие фигуральный и метафорический характер (например, «обращение к методологии»), приобретают вполне конкретное внешнее выражение: «обратиться» к тому или иному подходу в прямом смысле слова означает «кликнуть мышью». В этой связи методологический подход должен быть инструментован не только в абстрактно-смысловом пространстве, но и как более или менее определенная стратегия работы в научно-информационной среде, ориентированная на получение определенных результатов. Можно даже говорить о некотором «удвоении» методологии, подобном тому, что происходит в отношении множества объектов живой и неживой природы, обретающих своих «цифровых двойников». Разумеется, подобное удвоение само по себе требует отдельного специального исследования, т. к. предполагает возникновение очень широкого спектра взаимодействий – от «цифрового партнерства» до открытого противостояния (такие концепты, как «цифровое рабство», «электронно-цифровой концлагерь», «число зверя», уже стали распространенными темами сетевых дискуссий).

Отдельный вопрос связан с причинами выбора системно-феноменологической репрезентации целостного подхода. Во-первых, любой методологический подход (а целостный подход – в особенности) представляет собой интеллектуальную конструкцию высокой степени общности и сложности, поэтому необходимо заранее отказаться от попыток «одномерного» определения ее сущности, но обратиться к различным аспектам явленности (феноменологическая сторона) в их потенциальном единстве (внутренняя ценностно-смысловая, сторона).

Во-вторых, в рамках целостного подхода обычно не вполне четко артикулируются цель и смысл его применения, т. е. не указывается конкретный итоговый «продукт», который может быть создан в его рамках. Между тем изначально *системно-феноменологическая методология* (системно-

феноменологический подход, или «метод расстановок», разработанный в 80-е гг. XX в. Бертом Хеллингером и позднее дополненный Матиасом Варга фон Кибед и Инзой Шпаррер) имела точно определенную цель и предназначалась для работы с семьями, находящимися в условиях кризиса.

Поскольку в задачи настоящего исследования не входит детальное воспроизведение сложных проблем, обсуждаемых в контексте системно-феноменологического подхода, мы актуализируем две наиболее значимые в данном контексте смысловые перспективы:

а) обращенность к единичности события как высшему основанию образовательной действительности (*феноменологическое исследование*) и

б) включение этой единичности в контекст жизненных историй, социальных и культурных практик, господствующих способов рассуждения и поведения (*системный аспект*). Соответственно, системное видение [19; 20] предполагает сосредоточение на ряде специфических явлений и соотношений, таких как:

– «*принадлежность*» (каждый субъект, равно как и элемент образовательной реальности, принадлежит некоторой объемлющей системе, внутри которой раскрываются его смысл и назначение);

– «*порядок*» (условием определения каждого конкретного смысла и значения является включение субъекта в некоторые порядки, внутри которых он возникает и функционирует; нарушение порядков всегда опознается как некоторый «кризис», «неадекватность»);

– «*баланс*» (различные субъекты и элементы внутри одной системы находятся в отношениях постоянного взаимодействия – обмена; наиболее гармоничной при этом является ситуация равноценного обмена между субъектами; любая асимметрия осознается как более или менее очевидное «нарушение», требующее компенсации и корректировки).

В-третьих, мы рассматриваем целостный подход как один из ключевых методологических подходов, актуальных для современной образовательной практики. Вообще, мы исходим из понимания, что методологический подход – это, прежде всего, выбор пути познания, при этом выбор пути есть одновременно выбор пространства и направления движения в рамках некоторого «семейства понятий» [7]. Действительно, ни одно научное понятие (или категория), даже находящееся в основе той или иной методологической схемы, не может быть понято отдельно от всей совокупности понятий. Так, «целостность» в теории образования значимым образом связана с такими категориями, как: *единство и множественность, педагогический процесс, образование как процесс и результат, педагогическая и учебная деятельность; личностный подход и развитие.*

Для достижения понимания феномена целостности оказывается необходимой историко-культурная реконструкция [1], отмечающая те или иные значимые оппозиции в истории и культуре и обращенная к поиску их коррелятов в современных условиях. Так, например, одним из постоянно повторяющихся сюжетов в истории церкви является спор об иконах, противостоящие стороны которого выступали с принципиально разных позиций о святости и возможно-

сти использования икон в богослужении. При этом никто из спорщиков не оспаривал ценность и значимость Священного Писания.

В современных категориях речь идет о внутренней дискуссии, существующей внутри любой книжной традиции и культуры, о степени и пределах допустимости иноприродных (визуальных) образов и соответственно их ценностной природе. Современная культура, выводящая на первый план именно визуальные образы, делает указанное противостояние неактуальным, однако в контексте современного дня уже само слово, его роль и значимость, оказывается под вопросом в той же мере, в которой был проблематичен статус изображения в предшествующей культурной формации.

Историко-культурная реконструкция имеет довольно много общего с идеей феноменологической редукции (Э. Гуссерль), заключающейся в выявлении некоторого базового отношения внутри феномена и очистке его восприятия от любых наслоений, некритических заимствований и условностей.

Итак, на первом уровне целостность рассматривается как достижение некоторого внутреннего («трансцендентального») единства в оппозиции к множественности. Этот переход в историческом контексте соответствует превращению множественных языческих (политеистических) культов в поклонение единому Богу, характерному для авраамических традиций [9]. Значимость этой трансформации определяется тем, что множественность зависимостей человека от различных природных сил превращается в требование следовать единому религиозному закону, находящемуся в трансцендентном отношении к любой природной закономерности. В дидактическом плане это приводит к требованию активности и диалогичности человека, следующему из того, что каждый человек оказывается носителем определенного Божественного замысла, раскрывающегося в его деятельности и творчестве.

Сущностная трансформация педагогического мировоззрения также связана с преодолением зависимости от отдельных сил, законов, условий и правил – к постижению надприродного единства, возникновению возможности морального суждения, не опирающегося на утилитарные законы «наказания» и «поощрения». В этом смысле и само возникновение индивидуального человеческого опыта (биографии, образовательной траектории и др.) становится важнейшим условием и ценностью образовательного процесса. Спектр теоретико-образовательных проблем, рассматриваемых с позиций целостности, достаточно широк. Это обретение и утрата человеческого облика, формирование самосознания, восхождение на новые уровни, достигаемые в процессе человеческого развития (уровни целостности и самосознания в отношении к миру).

Второй уровень постижения целостности может быть определен в категориях диалектического единства и борьбы противоположностей [10], при этом каждый элемент образовательной системы выступает как двустороннее единство. Так, «метод» рассматривается как единство обучающего и обучаемого; «содержание» – как результат совместного удержания реальности, образовательные «цели» – как продукт взаимодействия целей учителя (требуемый «стандарт») и установок учащегося («индивидуальная траектория»).

Следует помнить и о том, что образование всегда предполагает диалектику взаимно дополняющих процессов (личность – окружение, творчество и рефлексия, образовательная и учебная деятельность, установление соответствий и трансформаций и т. д.), а также движение порождаемых каждым из этих соотношений понятий: например, личность формируется окружением, при этом результатом ее развития становится некоторое качество, которое можно определить как «влиятельность», т. е. способность воздействовать на окружающих. Аналогичным образом творчество завершается рефлексией, которая, в свою очередь, определяет точку (или пространство) рождения нового творческого акта.

Третий уровень понимания целостности в системно-феноменологическом подходе переводит целостность из области дихотомии в сферу триадичности, понимаемую в логическом русле гегелевской диалектики. Наиболее прямым и очевидным смыслом триадичности как аспекта целостности является совмещение в образовательной реальности трех времен: прошлого, настоящего и будущего. В середине XX в. французский психоаналитик Жак Лакан дал более глубокую интерпретацию этих категорий как аспектов целостной реальности. При этом прошлое опознается в виде некоторых символических значений, закрепленных в культуре, будущее – в виде воображаемого содержания (того, что должно появиться в пустоте ожидания), и, наконец, реальное есть «здесь и сейчас», абсолютное настоящее. Таким образом целостность образования оказывается в постоянном возобновлении связи между символическими элементами образования (формализованными знаниями, ритуалами, нормативами), воображаемым содержанием (образы, идеи, мысли, смыслы) и реальной практикой их сопряжения (действия, ситуации, отношения и диалоги).

В традиционных педагогических категориях целостный процесс возникает как процессуальное единство, раскрывающееся в движении из прошлого в будущее. Большую значимость с точки зрения развертывания во времени имеет *непрерывность образовательного процесса*, целостность и опознается нами как непрерывность во времени (наличие цели, исходного состояния и направленного движения), и как органическое единство трех компонентов, а именно: образовательной, воспитательной и развивающей составляющих.

Следующий, «четверичный», уровень раскрытия целостности образования может быть с наибольшей наглядностью и полнотой выявлен через обращение к укоренившейся в отечественной педагогической традиции четырехкомпонентной схеме содержания образования [13]. В частности, выделяются следующие компоненты: знания о мире, умения практической деятельности, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения.

Отметим, что в контексте системно-феноменологического подхода («историческая реконструкция») это – отнюдь не случайное сочетание, но вполне осмысленная реконструкция античного космоса, представлявшегося единством четырех стихий. Действительно, попытаемся выявить сущность каждого из компонентов содержания, исходя из основных атрибутов и сопоставив их с соответствующими стихиями:

1. **Знания о мире.** Наиболее существенными требованиями к знаниям являются их прочность, структурированность, умение применять на практике, т. е. знания выступают в качестве некоторой субстанции, обладающей определенной внутренней структурой, устойчивостью и инструментальностью, иными словами, знания – это, в античном смысле, «Земля» образования (стихия Земли).

2. **Умения практической деятельности.** В отличие от знаний, которые определены и неизменны, умения представляют собой обобщенные и, соответственно, адаптивные алгоритмы действия, превращение «сырья» в «готовый продукт», при этом умения проявляются в том, что при изменении некоторых внешних условий человек все равно оказывается способным решить возникшие задачи и довести процесс до получения результата; иначе говоря, умения – это символическая «Вода» образования; его подвижная, текущая основа.

3. **Опыт творческой деятельности.** Творческий опыт личности связан с формообразованием, превращением некоторых внутренних интуиций и меняющихся внешних условий в какой-то оригинальный продукт, переходом от неопределенности к результату, и в этом качестве наиболее адекватным образом перехода оказывается стихия «Воздуха».

4. **Опыт ценностного отношения.** Четвертый элемент – опыт ценностного отношения – представляет собой некоторое экзистенциальное переживание, вовлекающее личность в целом; ее эмоциональный, интеллектуальный, коммуникативный слои, и здесь не будет большим преувеличением предположить, что образование нового смысла «пережигает» все существующие аффективные компоненты в некоторое новое качество. Иначе говоря, здесь мы сталкиваемся со стихией «Огня».

Альтернативным, но не менее содержательным является репрезентация четырехкомпонентной целостности через так называемую тетралемму «Нагарджуны» (чаще просто «тетралемма») – логическую фигуру из индийской традиции, помогающую в поиске нетривиальных решений жизненных и философских проблем [11]. Первый аспект тетралемы означает «одно», второй – «другое», третий – «и то, и другое», четвертый – «ни то, ни другое». Это представление также применимо и вполне соответствует набору четырех элементов: *умение* существенно отличается от *знания* (другое от одного), *опыт творческой деятельности* включает в себя оба этих компонента (и то, и другое), а *ценностно-смысловое содержание*, безусловно, представляет собой отрицание любой предметности (ни то, ни другое).

В буддийской логике к этим отрицаниям добавляется пятое: «не все это и даже не я» – в полном соответствии с метафорой «Пятого элемента» (Люк Бессон, 1996): именно свобода, рассматриваемая как фундаментальная открытость новому, творимому, но не имеющему никакого априорного содержания, и есть тот самый «пятый элемент», наличие которого делает человека Человеком. В этой связи можно говорить о личностном содержании особого рода, которое не есть функция или субстрат, но базовая открытость миру и будущему.

Существуют и более сложные схемы интерпретации целостности, включающие шесть и более элементов. Так, например, 6-компонентная целостность

рождается из двух противоположенных трехкомпонентных структур (2x3). 7-компонентная целостность может быть понята как схема 7 сфирот из каббалы и т. д. Между тем есть основания полагать, что роль и значение более сложных структур могут оказаться вторичными по отношению к более фундаментальным и, соответственно, «экономным» структурам.

Отметим, что в принципе прояснение более глубоких уровней целостности может быть достигнуто и без обращения к эзотерическим схемам древности. Достаточно очевидно, что консолидация базовых «эмпирических» понятий осуществляется в процессе последовательного нахождения ответов на ключевые вопросы: «что?», «где?», «как?», «почему?», «для чего?». Например, если мы рассматриваем понятие педагогического процесса, возникает следующая логическая последовательность: «для чего?» – для формирования личности; «где?» – в специально организованных условиях; «почему?» – вследствие взаимодействия учащегося с учителем, при посредстве информационно-образовательной среды и т. п. На следующем уровне понимания мы ставим новые вопросы, например: как возможно «иное» в образовании? – не формирование личности, а ее внутреннее развитие, не специально организованные условия, но открытая среда, не взаимодействие учителя и учащегося, но бытие в горизонте культуры.

После прояснения всех многослойных аспектов целостности мы естественным образом переходим к этапу *контекстуализации*. Изначально основным значением этого слова было сугубо религиозное понимание концептуализации как «процесса адаптации сторонниками той или иной религиозной веры формы и содержания этой веры с целью привлечения к ней как представителей другой культуры, так и представителей нового поколения внутри собственной меняющейся культуры» [16].

Впоследствии, начиная с 80-х гг. XX в., понимание контекстуализации было существенно расширено и развито за счет перекрестной рефлексии в контексте таких дисциплин, как лингвистика, теория литературы, экология, компьютерные науки [15; 17; 18; 22] и др.

В нашем исследовании понимание контекстуализации максимально широко: речь идет не только о религиозных ценностях или отдельных культурных практиках, но о необходимости постоянного сопряжения исторического опыта с современными условиями и реалиями.

Соответственно, говоря о контекстуализации тех или иных методологических подходов, мы предполагаем необходимость извлечения из их исторического прообраза некоторых базовых смыслопорождающих процедур и стратегий, их перенос и реконструкцию относительно изменяющихся условий с последующим определением новых смыслов и стратегий. В этой связи необходимо определить специфический смысл отдельных процедур и аспектов каждого подхода относительно меняющейся исторической и образовательной действительности. В частности, реализация *целостного подхода* может быть связана с адаптацией исторического содержания к новым обстоятельствам. Например, при помощи триадического принципа можно анализировать и проектировать информационно-образовательные системы, в которых сопрягается слой инфор-

мационных технологий, практических действий, общения и смысловых представлений. В той же мере квартильный (четверичный) подход можно использовать для соотношений многокомпонентных интеллектуальных структур, например, таких как «цели – содержание – технологии – контроль» или иных сложных композиций внутри образовательных систем.

Другим направлением реализации целостного подхода может стать *модуляризация образовательного процесса*. Чаще всего под этим понимается достаточно формальная процедура перевода традиционных количественных мер оценки длительности и трудоемкости образовательной деятельности (в часах) к некоторой новой единице – зачетным единицам (обычно устанавливается соответствие 1 ЗЕТ = 36 часов). Между тем трансформация традиционной тематической модели курсов и дисциплин к модульной означает качественное преобразование всей образовательной практики, в основе которого лежит изменение теоретико-методологических и даже философских оснований образования.

Отметим, что для традиционной дисциплины одной из ключевых проблем остается, прежде всего, проблема начала и завершения. В той же мере, в которой изучение дисциплины должно предваряться некоторым методологическим введением, сама возможность методологической позиции оказывается обусловленной некоторой методологией более высокого уровня, что неминуемо погружает каждого автора новой программы в дурную бесконечность «методологизации». И, точно так же, завершение дисциплины связанное с переходом на некоторый новый уровень обобщенности восприятия всего изученного содержания, что тоже предполагает трансцендентное отношение к уже изученному материалу.

Метафоры целостного подхода строятся на совершенно *ином* функциональном основании: функцией каждого модуля является формирование некоторого набора компетенций (действий), соответствующих определенному классу проблемных ситуаций, возникающих в профессиональной практике. Иными словами, целостность в данном случае обеспечивается не средствами теоретико-методологической рефлексии знания, а границами той жизненной и профессиональной ситуации, к которой готовятся будущие студенты.

Второй уровень раскрытия целостности в модуляризации заключается в принципиальной неразличимости и внутренней интеграции теоретических и практических знаний. Несомненно, некоторые модули могут иметь более выраженную теоретическую направленность (например, те, которые готовят студентов к чтению и реферированию научной литературы), другие – более практическую (например, коммуникативные или актерские тренинги), однако от этого суть дела не меняется, поскольку каждый из модулей вмещает в себя информацию и процедуры как теоретического, так и практического характера, а их порядок и композиция определяются логикой решения конкретных задач и проблем.

И, наконец, модуляризация может быть репрезентирована совокупностью сюжетов, каждый из которых задает определенную логику проектирования содержания. Например, логика модуляризации может развертываться от моделирования актуальных ситуаций к формулировке проблемных заданий и, через

выявление основных ролевых позиций и отношений, к определению инструментария деятельности каждого субъекта. Другая последовательность в практическом моделировании ситуаций и взаимодействий предполагает движение от установления контакта к формированию общего смыслового поля, через формулировку заданий и определение критериев оценки – к практической деятельности и аттестации. При этом важно, что ни одна из логик не является привилегированной и доминирующей, но основным критерием их эффективности является цикличность, или возможность возвращения к условно понимаемой *начальной точке движения* и проигрыванию альтернативных, в том числе рефлексивных процессов.

Еще одним направлением реализации целостного подхода может стать проектирование инновационных образовательных систем. Действительно, одна из трудно разрешимых проблем большинства инновационных практик заключается в том, что инструментарий проектирования образовательной деятельности и исследование возникшей на ее основе инновационной практики оказываются мало сочетаемыми друг с другом. Так, например, научно-педагогическое исследование может затрагивать проблемы институциональных изменений образовательной деятельности в условиях применения информационных технологий, в то время как основным методом исследования оказываются интервью.

Еще чаще встречаются инновационные проекты, связанные с реализацией современных образовательных подходов (компетентностного, экосистемного), в рамках которых реализуются вполне традиционные модели индивидуализированной оценки качества образования. Целостный подход предполагает выстраивание некоторой ценностно основанной топологии процессов (например, проектирование – реализация – исследование), в рамках которой можно отслеживать изменения и трансформации всех подсистем и элементов инновационного проекта.

Таким образом, мы можем вернуться к одному из ключевых вопросов о квалификации целостного подхода как некоторого специфического конструкта методологического знания. Является ли он синонимом обобщенной методологической установки и некоторой «универсальной методологией»? Можно ли считать его *теорией* или *научным методом*?

На наш взгляд, разрешение этих (и множества других) противопоставлений может быть достигнуто именно в рамках системно-феноменологического взгляда на мир. Действительно, любой процесс познания и/или преобразования мира включает в себя два аспекта – *статический*, задающий общую «картину» изучаемого объекта, и *динамический*, представляющий собой процедуры его изменения, познания, преобразования. В этой связи в любом методологическом подходе можно, с известной долей условности, выделить статическую (мировоззренческую, или теоретическую, часть) и динамическую (собственно методическую часть). Нет необходимости повторять очевидные рассуждения о том, что это разделение весьма условно, что статическая и динамическая части постоянно трансформируются друг в друга, глубинным образом связаны и представляют собой два аспекта единого целого и т. д. и т. п.

Столь же диалектично и отношение *методологии* к *методологическому подходу*: объективируя некоторые условия, категориальные основания и, самое главное, ситуацию методологического действия, мы приходим к той или иной версии методологического подхода. Напротив, проблематизируя любую из границ и любое из условий, мы возвращаемся в неоднородное и напряженное поле методологии, постоянно требующее внешнего доопределения и уточнения.

В завершение вернемся к уже высказанной мысли о необходимости последовательного переосмысления всего наследия классической методологической традиции в педагогике и науках об образовании, важным условием и стимулом к чему может быть цифровизация методологических подходов. При всей спорности принципа: «то, что не существует в информационном мире, не существует вовсе», методология в современной науке и образовании есть не что иное, как способ количественной и качественной репрезентации действительности и последующей обработки этой информации. В частности, речь может идти о выделении некоторых базовых «единиц содержания» любого методологического подхода (*имена создателей, ключевые цитаты из их текстов, алгоритмы, ссылки на сетевые сообщества, где идет обсуждение этих идей; видеозаписи ситуаций с использованием тех или иных элементов этой методологии; ментальные карты и др.*), которые будут вписаны в архитектуру информационных систем.

Разумеется, это предполагает предварительное решение множества вопросов, затрагивающих собственно информационный, цифровой аспект методологической деятельности, но, одновременно, это же может стать мощным стимулом и условием теоретико-методологической рефлексии современного состояния и тенденций развития наук об образовании, а также модернизации методологического инструментария современной педагогики.

Список литературы

1. Белозерцев, Е. П. Образование. Историко-культурный феномен / Е. П. Белозерцев. – Москва : Юридический центр. – 2016. – 1555 с.
2. Глебов, А. А. Научные взгляды профессора В. С. Ильина на практику и теорию целостного учебно-воспитательного процесса / А. А. Глебов // Известия ВГПУ. – 2012. – № 1. – С. 13–18.
3. Гуссерль, Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль. – Т. 1. – Москва : ДИК, 1999. – С. 210.
4. Ильин, В. С. Целостный процесс формирования всесторонне развитой гармоничной личности, его строение / В. С. Ильин // Целостный подход к учебно-воспитательному процессу : сб. науч. трудов. – Волгоград : ВГПИ, 1984. – 176 с.
5. Ипполитова, Н. В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход» / Н. В. Ипполитова // Вестник ЮУрГУ. – 2009. – № 13. – С. 9–15.
6. Лепихов, Н. В. Жизненный путь и педагогическое наследие В. С. Ильина / Н. В. Лепихов // Известия ВГПУ. – 2014. – № 9 (94). – С. 142–145.
7. Мухачева, А. М. Пространственные метафоры как фрагмент русской языковой картины мира : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Мухачева Анна Михайловна. – Томск, 2003. – 299 с.
8. Никитенко, С. Н. Целостный подход в педагогике духовности / С. Н. Никитенко // Известия ВГПУ. – 2011 – Т. 55. – № 1. – С. 18–20.

9. Нурилова, А. З. Философские проблемы авраамического монотеизма : дис. ... канд. филос. наук: 31.08.01 / Нурилова Альбина Захарьяевна. – Махачкала, 2001. – 153 с.
10. Принцип целостности в современной философии: теоретико-методологические основания и исследовательские практики : сборник статей и тезисов докладов всероссийской научной конференции с международным участием, 17–18 ноября 2016 года, г. Липецк / науч. ред.: д-р филос. наук, проф. И. П. Полякова, канд. филос. наук, доц. А. А. Линченко. – Липецк : НОУ ВО «ЛЭГИ», 2016. – 284 с.
11. Пятигорский, А. М. Введение в изучение буддийской философии (девятнадцать семинаров) / А. М. Пятигорский. – Москва : Новое литературное обозрение, 2007. – 288 с.
12. Сергеев, Н. К. Теория и практика целостного педагогического процесса: три десятилетия исканий (К 85-летию со дня рождения В. С. Ильина) / Н. К. Сергеев, В. В. Сериков // Известия ВГПУ. – 2007. – № 19. – С. 9–18.
13. Шалыгина, И. В. Гуманитарный потенциал теории содержания общего среднего образования И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и В. В. Краевского / И. В. Шалыгина, Ю. Е. Шабалин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1. – № 3 (39). – С. 55–64.
14. Шестакова, А. Г. Педагогическое наследие Ю. К. Бабанского, В. С. Ильина, Е. В. Бондаревской: научные школы юга России / А. Г. Шестакова, М. А. Петренко // Студенческая наука XXI века. – 2016. – № 1–1 (8). – С. 162–166.
15. Auer, P. The contextualization of language / P. Auer, A. Di Luzio. – Amsterdam ; Philadelphia : J. Benjamins Pub. Co, 1992. – 402 p.
16. Hesselgrave, D. J. Contextualization and Revelational Epistemology / David J. Hesselgrave // Hermeneutics, Inerrancy, and the Bible / ed. Earl D. Radmacher and Robert D. Preus Grand Rapids. Michigan. – MI: Zondervan Publishing House, Academic Books, 1984. – 694 p.
17. Stocking, G. W., Jr. Colonial situations: Essays on the contextualization of ethnographic knowledge / G. W. Stocking, Jr. – Madison, Wis : University of Wisconsin Press. 1991. – 340 p.
18. Vayda, A. P. Progressive contextualization / A. P. Vayda // Methods for research in human ecology. – 1983. – Vol. 11. – S. 3. – P. 265–281.
19. Бём, Л. [и др.]. Что такое расстановка? [Электронный ресурс] / Л. Бём. – Электрон. дан. – URL: <http://rasstanovka.ru/stati/что-такое-расстановка-лиза-бем/> – (дата обращения 14.11.2018).
20. Берталанфи, Л. фон. Общая теория систем – обзор проблем и результатов. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: http://grachev62.narod.ru/bertalanffy/bertalanffy_2.html – (дата обращения 14.11.2017).
21. Гинзбург, К. Репрезентация: слово, идея, вещь / К. Гинзбург ; пер. с франц. Г. Галкиной. [Электронный ресурс] // НЛО. – 1998. – № 33. – Электрон. дан. – URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/1998/33>. – (дата обращения 14.11.2018).
22. Armstrong, D. Contextualization: Dynamic configuration of virtual machines [Электронный ресурс] / D. Armstrong, D. Espling, J. Tordsson, K. Djemame, E. Elmroth // Journal of Cloud Computing – Advances, Systems and Applications. – 2015. – № 4 (17). – Электрон. дан. – URL: <https://journalofcloudcomputing.springeropen.com/articles/10.1186/s13677-015-0042-8> – (дата обращения 14.11.2018).