

Министерство образования и науки Российской Федерации
Российский государственный профессионально-
педагогический университет
Уральское отделение Российской академии образования
Кемеровский государственный профессионально-
педагогический колледж

Н. К. Чапаев

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ:
МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ТЕХНОЛОГИЯ**

Кемерово
2005

УДК 378.1
ББК Ч 31Я9
Ч 19

Чапаев Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та; Кемерово: Изд-во Кемеровского гос. проф.-пед. колледжа. 2005. 325с.

ISBN 5-8050-0177-2

ISBN 5-93963-006-5

Данная монография – плод многолетних исследований автором сущности педагогической интеграции. В ней уточняются и дополняются положения, предложенные автором в первом ее издании. При этом неизменной остается идея рассмотрения педагогической интеграция как целостной системы методологических, теоретических и технологических характеристик.

Книга адресуется научным и практическим работникам образования, а также аспирантам и студентам педагогических вузов, всем, кого волнуют проблемы современного образования.

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор В.А. Федоров (Российский государственный профессионально-педагогический университет); доктор педагогических наук, профессор В.Л. Бенин (Башкирский государственный педагогический университет)

ISBN 5-8050- 0177-2

ISBN 5-93963-006-5

© Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2004

С Кемеровский государственный профессионально-педагогический колледж

© Чапаев Н. К., 2004

*25-летию Российского государственного
профессионально-педагогического
университета посвящается*

Предисловие

Новое, второе издание, монографии дополнено материалами, шире отражающими особенности современного развития отечественной педагогики и образования. В частности, затрагиваются ключевые проблемы его реформирования и модернизации. Больше внимания уделяется вопросам компетентностного подхода. В то же время главной целью монографии остается создание концептуального конструкта педагогической интеграции, способного в максимальной мере сконцентрировать в себе ее наиболее существенные черты. Мы также остаемся уверенными в том, что даже частичная реализация данной цели способна послужить решению задач создания «педагогической алгебры» (В.И. Загвязинский) содержащей инвариантное и общезначимое для всех видов педагогических процессов, для всякой педагогической деятельности.

Глава 1. ИСТОРИКО-ЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБЩИХ ОСНОВ МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ

1.1. Возникновение и этапы становления педагогической методологии

Исходным пунктом рассмотрения истории становления педагогической методологии служит представление о методологии в целом как о системе принципов и способов организации и построения человеческой деятельности. Становление педагогической методологии раскрывается во взаимосвязи с развитием других составляющих человеческой культуры, и прежде всего в контексте развития общей методологии как универсального инструмента познания и преобразования действительности. В ходе анализа нами используется генетический метод, подразумевающий установление начальных условий (генезиса) и этапов развития явлений. При этом под условиями понимается совокупность обстоятельств, обеспечивших зарождение педагогической методологии как общекультурного и педагогического феномена. Предполагается также, что в истории развития педагогической методологии можно выделить три этапа: практический этап, этап зарождения идей и этап функционирования педагогической методологии как относительно самостоятельной отрасли познания.

МОНОС. Кемерово: Даже на самых ранних стадиях развития цивилизации ее субъект нуждался в известных идеальных предпосылках и принципах организации своей деятельности. Уже от первобытного умельца требовалась способность создавать и удерживать в голове образцы будущего орудия и будущей деятельности. В связи с этим уместно вспомнить известное изречение К. Маркса об отличии плохого архитектора от «наилучшей пчелы»: если пчела действует инстинктивно, то человек в конце процесса своего труда получает результат, который уже существовал в его представлении.

В основе такой целесообразности лежит «знаковая» природа человека, предполагающая наличие даже у примитивных гоминидов способности к опосредованному отношению к среде, возможность ментального отрыва от конкретно данной реальности и преодоления натуральной формы своего бытия. В процессе этого преодоления (опосредствования) зарождается идеально-целевая форма бытия человека, позволяющая ему осуществлять надситуативную деятельность, что делает допустимым

выход за рамки видимой ситуации, рефлексивное управление своим поведением. Знак, пишет Б.Д. Эльконин, «это то, что отрывает от данной наглядной ситуации, ”выносит” в иное, над ней находящееся содержание и преобразует структуру ситуации соответствии с этим содержанием. Именно так строится отличное от видимого смысловое поле – акцентированное видимое, где что-то выявлено, а что-то, наоборот, затушевано и как бы снято» [385, с. 17]. Знаковая сущность человека находит свое выражение в особом характере его орудийной деятельности. «У обезьяны, – указывают Л.С. Выготский и А.Р. Лурия, – мы находим зародыш трудовой деятельности, необходимую предпосылку для ее начала в виде развития руки и интеллекта, которые вместе приводят к употреблению орудий, но мы не можем еще констатировать у нее предпосылки к овладению собой, употребления хотя бы примитивнейших знаков. Это последнее появляется только в исторический период развития человека и составляет главное содержание всей истории его культурного развития» [66, с. 64].

Итак, знаковая природа человека обусловила развитие у наших предков надпознавательных и наддеятельностных навыков взаимодействия с окружающей средой, что в свою очередь явилось условием формирования опыта методологической реконструкции действительности. Первоначально методология выполняла функции инструмента решения узкоприкладных задач орудийной деятельности. Постепенно первобытный «эмпирический» методологизм дополнялся методологизмом аксиологическим, мировоззренческим и т.д.

Знаковость и методологизм, будучи соотносительными конституирующими характеристиками человека, во многом определяют главное отличие человека от других высокоорганизованных существ. Признание фактов обнаружения у шимпанзе специфически человеческих форм поведения служит лишь дополнительной иллюстрацией, подтверждающей истинность принципа всеобщей взаимосвязи, но не более того. Точно так же можно обнаружить у человека специфически животные формы поведения. Животное всегда действует непосредственно в рамках в данный момент осуществляемой деятельности и соответствующей ситуации. Оно может действовать лишь в пределах наглядно воспринимаемой ситуации и не может выйти за ее пределы. Например, вне конкретной ситуации оно никогда не выделяет орудие как орудие, не сохраняет его впрок [60]. У животных отсутствуют потенции к опосредованному взаимодействию с миром, они соотносятся с ним *во включенном*

режиме. Человек, напротив, изначально обладает данной способностью и может взаимодействовать с окружающей средой в опосредованном формате. Так, рассуждая об отличительных чертах человека и животного в плане их отношения к «страданиям мира», А. Шопенгауэр указывал, что «животное есть воплощенное настоящее, поэтому оно знает опасения и надежду только по отношению к очевидным, имеющимся в настоящем предметам... тогда как человек имеет кругозор, обнимающий всю жизнь и даже выходящий за ее пределы» [375, с. 202–203].

Осуществляя свою деятельность, человек как бы стоит, надстраивается над ней, тогда как животное интегрировано в деятельностный процесс. В лучшем случае оно может находиться рядом с ним. Даже при совершении простейших операций с орудиями человек нуждается в социально обусловленных знаниях о знаниях и знаниях о способах деятельности, тогда как действия животного определяются инстинктивными импульсами при минимальном влиянии социально-опытных детерминантов.

Помимо того, что первобытные люди обладали знаниями в области изготовления примитивнейших орудий, они должны были иметь представления о том, как эти орудия использовать, передавать свой опыт их изготовления и применения другим людям, совершенствовать этот опыт и опыт передачи опыта. Нетрудно обнаружить в этих положениях присутствие педагогического эквивалента. С зарождением зачатков человеческих форм орудийной деятельности передача опыта от одного поколения к другому становится фундаментальной потребностью и даже необходимостью как инструмент воспроизводства качественно нового вида – *Homo sapiens*. Это в свою очередь обусловило потребность в универсальном средстве передачи накопленных навыков изготовления и применения орудий последующим поколениям. Таким средством стало воспитание, представлявшее собой «сплав» примитивного педагогического знания и элементарного педагогического опыта. Оно непосредственно служило целям удовлетворения фундаментальной потребности в видовом воспроизводстве человека и тем самым играло роль абсолютного методологического инструмента человеческого познания и деятельности.

Конечно, говорить о наличии собственно педагогической методологии в то время – слишком рискованно. Но, во-первых, нельзя отрицать существование ее зачаточных форм: самые древние «педагоги» в своей деятельности должны были исходить из определенных правил-

предпосылок; во-вторых, воспитание выступало в качестве универсального методологического инструментария по отношению к другим видам человеческой деятельности. По мере усложнения форм общественного сознания педагогика постепенно утрачивала эту роль. Методологические функции наряду с педагогикой стали выполнять философия, математика и другие дисциплины. Но это произошло уже на более поздних стадиях развития человека, когда возникли системы или элементы религиозного, философского и естественнонаучного знания.

Главная особенность *первого этапа* – «вплетенность» первобытной педагогики и зачаточных форм ее методологии в общую систему человеческой деятельности и человеческого познания. Это объясняется синкретическим характером и низким уровнем дифференциации жизнедеятельности человека. Следующая особенность состоит в выполнении педагогикой и зачаточными формами ее методологии системообразующей функции в составе синкретической деятельности первобытного человека. Данный вывод следует из того, что воспитание (педагогика) в первобытном обществе играло роль главного средства удовлетворения фундаментальной потребности в передаче социокультурного опыта от одного поколения к другому. Если предметом современного воспитания является прежде всего онтогенетическое развитие человека, то на заре цивилизации воспитание непосредственно выполняло функцию средства видового сохранения и становления человека. Поэтому тезис Э. Дюркгейма «индивид не есть исторически первичное» [11, с.316] может быть понят не только в том смысле, что коллективистские формы бытия предшествовали индивидуалистским, но и в том значении, что длительный период своей истории человек реализовывался в первую очередь как видовое существо и лишь затем как отдельный индивид. В особенности это было характерно для ранних ступеней развития первобытного сообщества, когда решалась проблема «быть или не быть» человеку разумному и существовала реальная опасность ухода наших предков с пути, приведшего их впоследствии к современному состоянию. Коротко говоря, в первобытном обществе приоритет коллективистского над индивидуалистским дополнялся приоритетом видового над индивидуальным. Соответственно если для нашего современника «верность своей природе» (А. Маслоу) означает использование видового потенциала в качестве средства максимальной реализации себя как автономного уникального субъекта, то для первобытного человека верность своей приро-

де выражала потребность индивида в воспроизводстве в рамках собственного бытия представителя становящегося качественно нового вида.

Второй этап становления и развития педагогической методологии приходится на время зарождения научных представлений о природе, обществе, самом человеке как виде и индивиде. Эмпирико-интуитивную методологию практического этапа сменила научно обоснованная методология. Например, в странах Древнего Востока научные математические знания играли роль методологических предписаний, определяющих роль измерительных процедур при разделе и перераспределении земельных площадей. На данном этапе появляются методологические работы, предваряющие начало развития методологии как самостоятельной познавательной отрасли. В качестве примера сошлемся на «Органон» Аристотеля, где предпринята попытка создания универсального орудия познания и предложена система логических средств, с помощью которых познающий субъект мог бы овладеть истиной. «Органон» явился вершиной логико-методологических воззрений второго этапа развития методологии. Однако вплоть до XVI в. методология не выделялась в самостоятельную отрасль научного познания. Она включалась в контекст общих натурфилософских или логических рассуждений. Отпочковывание методологии в самостоятельную научную область исследователи связывают с именами Ф. Бэкона и Р. Декарта. Продолжая методологическую традицию античной эпохи, Ф. Бэкон написал трактат «Новый органон». В нем он осуществил систематизацию имеющегося к тому времени исследовательского опыта с точки зрения сенсуализма, признающего приоритетными чувственное познание, индуктивный метод анализа явлений действительности. Р. Декарт обосновал дедуктивную стратегию познания, которая строилась на основе его инновационной по тем временам концепции субъект-объектных отношений. Он впервые поставил вопрос о специфичности мышления, его несводимости к простому и непосредственному отражению реальности.

Педагогическая методология после утраты статуса абсолютного эвристического инструментария долгое время находилась в состоянии продуцирования идей. Это касается прежде всего образовательных концепций Пифагора, Сократа, Платона, Аристотеля и др. Философско-педагогические системы античности явились своего рода экспериментальными полигонами для апробации общеметодологических установок, касающихся понимания сущности человека, процесса его становления и развития в целом и его отдельных качеств и способностей. Например, в

педагогической практике Сократа нашел реальное выражение его философский метод достижения истины посредством обнаружения противоречий в утверждениях противника, который до сих пор является актуальным эвристическим средством совершенствования учебно-познавательной деятельности. Маевтический метод – это не только философская находка Сократа, но и его педагогическое достижение.

Педагогизированные философские установки или порожденные самой педагогикой методологические идеи могут оказывать влияние на непедагогические сферы. Тем самым педагогика как бы продолжает выполнять функции абсолютного методологического средства. Тот же маевтический метод Сократа находит сегодня применение в концепциях развития креативных способностей личности; методологический инструментарий операционной системы производственного обучения использовался при разработке технологий конвейерного производства; положения педагогической концепции А.С. Макаренко реализуются в деятельности японских фирм.

Зарождение методолого-педагогических идей еще не означало появления педагогической методологии как системы научного познания и мировидения. Даже наступление эпохи функционирования педагогики как самостоятельной научной дисциплины не свидетельствовало об этом. Разумеется, основоположник педагогики Я.А. Коменский рассматривал отдельные методологические проблемы. В первую очередь это касается ее эвристических и аксиологических составляющих. Философско-педагогические проблемы исследовались в работах других выдающихся мыслителей. Это в полной мере относится к И.Ф. Гербарту, который один из первых в новой истории педагогики обратился в своих работах к вопросам философии образования. Глубокие философского обобщения и обоснование образовательной теории и практики обнаруживаются в работах Э. Канта, Г.Ф. Гегеля, И.Г. Фихте. Большую ценность имеют философско-педагогические идеи русских мыслителей – А.С. Хомякова, В.С. Соловьева, П.Д. Юркевича и др.

Однако выделение педагогической методологии в самостоятельную область познания произошло в конце XIX – первой четверти XX в., в период зарождения новой научной констелляции – философии образования. На это время приходится процесс категоризации самого понятия «философия образования». Об этом, в частности, свидетельствует попытка определения понятия «философия образования и воспитания»

В.В. Розановым; в начале 20-х г. XX в. увидели свет книги Дж. Дьюи и С.И. Гессена по философии образования [76; 104; 295, с. 601].

Таким образом, эпоха конца XIX – начала XX в. является рубежной для развития педагогической методологии: она перерастает рамки отдельных методологических идей, питаемых во многом непосредственно философскими установками; в этот период осуществляется переход к *третьему этапу* – этапу существования ее как относительно самостоятельной отрасли познания. Это не означает полный отход от философских традиций и философских способов освоения и интерпретации действительности, *во-первых*, потому, что педагогика как научная система знаний зародилась в недрах философии. С этим спорить трудно. Со всем другое дело – считать или не считать педагогику наукой. Мера суверенности научной области не должна определяться степенью зависимости ее от своей *alma-mater* или просто от более фундаментальной дисциплины. Так, развитие физики во многом определяется достижениями в области математических дисциплин, но это не служит основанием для доказательства ее дисциплинарной неполноценности. Точно также обстоит дело с педагогической методологией. В своем развитии она, как мы увидим далее, еще не раз будет ощущать прямое влияние на себя философии – с претензией последней на методологическую монополию. Но это не должно лишать права педагогику иметь собственную методологию.

Во-вторых, философский способ мировосприятия не есть абсолютная привилегия философии. Он имеет место фактически во всех сферах человеческой деятельности и познания. В этом смысле появляющиеся и бурно развивающиеся сегодня отраслевые философии (философия физики, философия техники, философия математики, философия образования и т.д.) зиждутся как бы на двух китах – на «философской» и конкретно-научной философиях. Собственно, это относится и к педагогическому способу мировосприятия. Доказательством тому служат многочисленные примеры присутствия педагогических «обертонов» в концепциях великих философов.

В-третьих, даже широкомасштабная «психическая атака», предпринятая в начале XX в. «психологической» педагогикой на педагогику «философскую», не могла покончить с ней. Вместе с тем нельзя не видеть определенной трансформации роли философских начал в педагогике, служащих в качестве ее методологических установок. Образно выражаясь, вплоть до конца XIX в. методологическая кухня педагогики

полностью размещалась на территории философии и функционировала по ее системным законам. С появлением философии образования эвристико-ценностные и отчасти инструментально-исследовательские составляющие педагогической методологии получают педагогическую прописку. Наряду с этим значительный вклад в ее развитие вносится экспериментальной педагогикой. Несмотря на существенную гибридность этих дисциплин – философии образования и экспериментальной педагогики, они все-таки в большой мере являются феноменами собственно педагогической науки.

Итак, с большой долей условности мы можем сказать: на рубеже XIX – XX столетий закладываются основы новой, относительно автономной, отрасли научного познания и деятельности – педагогической методологии, что представляет собой определенный этап эволюции человеческой деятельности и познания в целом и педагогической деятельности и педагогического познания в частности. Как и во всяком развитии, в становлении педагогической методологии были «возвраты назад», «уходы в сторону», но в целом она продвигалась вперед в соответствии с законами прогресса и развития. Далее мы покажем это на примере становления педагогической методологии в нашей стране, где с середины 20-х гг. XX в. она становится предметом пристального исследовательского внимания.

1.2. К вопросу о периодизации истории развития педагогической методологии в России

Вопросы периодизации, равно как и всякого рода классификации, стратификации и т.п., в гуманитарных науках традиционно являются «крепким орешком» для исследователей. Какие бы основательные «классификаторы» ни использовались при их решении, все равно в каждом случае можно найти убедительные контрдоводы в пользу иной позиции. Осознавая это, при выделении периодов развития педагогической методологии мы будем опираться на довольно тривиальное, но неоднократно проверенное опытом основание – наиболее значимые этапы отечественной истории в целом и педагогики в частности, в том числе ее методологии.

В результате нами выделено пять периодов развития педагогической методологии: первый период – середина 1920-х – середина 1930-х гг., второй период – середина 1930-х – середина 1960-х гг., третий пери-

од – середина 1960-х – вторая половина 1980-х гг., четвертый период – рубеж 1980 – 90 гг., пятый период – 1990-е гг. XX в. – начало XXI в.

Для *первого периода* (середина 1920-х – середина 1930-х гг.) характерен чрезвычайно высокий уровень внимания к вопросам педагогической методологии. Мощным толчком к возникновению интереса к методологической проблематике послужила потребность в развитии новой педагогики. Важнейшей особенностью этого периода является его философско-социологизаторская направленность. Это находит свое выражение в концепции непосредственной выводимости положений педагогической методологии из философских и социальных идей на основе принципа безальтернативности. Недвусмысленно утверждается правило: «взять основные теоретико-познавательные и методологические положения марксизма и ввести их в сферу педагогики» [64, с. 160]. Дело доходит до прямого проецирования этих положений на отдельные педагогические принципы. Например, широко распространенный в те времена «трудовой принцип» обосновывается общей методологией научного знания – диалектикой [233, с. 35]. В данном случае мы имеем дело с ошибкой дедуктивного порядка, а именно некорректным проецированием предельно общих философских положений на область конкретных педагогических явлений, т.е. осуществляется недиалектический перенос положений диалектики в педагогическую область.

Излишним механицизмом отличается и социологизаторская концепция воспитания М.В. Крупениной и В.Н. Шульгина, допускающая чрезвычайно сильную степень интеграции педагогики в политологию и социологию, а школьной практики – в социальную среду. Внешне это выглядит как расширение сферы влияния педагогики и образования. На деле же срабатывает принцип обратного результата: непомерное расширение предметной области педагогики ведет в конечном итоге к отрицанию школы как самостоятельной социумной единицы. Предметная экспансия педагогики в социальную сферу в этот период достигает таких масштабов, что она растворяется в последней. «Предметом изучения педагогики, – пишет В.Н. Шульгин, – должно стать исследование всего процесса социального формирования человека, изучение организации, методов и форм, в которых он развивается в условиях данной конкретной исторической эпохи и данной классовой среды, исследование всей суммы факторов, которые его определяют, закономерностей, которым они подчинены» [Цит. по: 154, с. 141].

Помимо сказанного укажем на некоторые моменты, свидетельствующие о неоднозначном характере первого периода становления педагогической методологии. Отметим, что уже в этот период осознается ошибочность прямого переноса общепhilософских идей на педагогическую область. Сошлемся на высказывание И.Ф. Свядковского, относящееся к началу 1930-х гг.: «Наиболее распространенной логической ошибкой, вытекающей из механистического понимания диалектики, – подчеркивал он, – является утверждение, что при помощи дедуцирования из общих положений диалектической логики и законов исторического материализма можно решить вопросы педагогики [306. с. 7]». По мнению ученого, диалектический метод, напротив, требует раскрытия диалектики развития конкретного предмета: «... без конкретизации общих категорий диалектики в категориях данной науки всякое „дедуцирование“ из общих категорий диалектической логики будет представлять пустую софистику...» [Там же]. Кроме того, проблема «дедуцирования» до сих пор остается острой. Она вновь и вновь актуализируется, когда возникает потребность в выработке новых методологических установок и форм их предметного воплощения. В процессе педагогической деятельности мы неминуемо сталкиваемся с необходимостью разработки форм взаимоотношений педагогики и философии, адекватных реалиям соответствующей эпохи.

Итак, отождествление идеологии, философии и педагогической методологии неминуемо привело к формированию монолитно структурированной триады – «идеология – философия – педагогическая методология». Но и в этом просматривается определенная логика. Дело в том, что рассматриваемый период – это время крутых перемен в обществе, которые и обусловили необходимость быстрой трансформации «старой» педагогики на основе «новой» марксистско-ленинской идеологии (в принципе, на ее месте могла быть и иная идеология, но история так распорядилась, что именно эта идеология на долгие годы определила ориентиры нашего развития). Что-то подобное наблюдается и в наши дни, когда нет-нет да и дает о себе знать идеологический детерминизм, проявляющийся, например, в излишнем увлечении новыми педагогическими «измами». Вообще мышление «от противного» – любимый конек российских прогрессистов всех времен.

Что касается социологизаторского детерминизма, то здесь также дело обстоит не так просто. В настоящее время, когда активно решаются вопросы социальной педагогики, обращение к некоторым идеям

М.В. Крупениной и В.Н. Шульгина может дать дополнительный импульс развитию социально-педагогической проблематики. Приведенная выше характеристика предмета педагогики, данная ими, – тому подтверждение. Естественно, она нуждается в уточнениях и конкретизации применительно к условиям нашего времени. Но общий смысл, направленность социального воспитания, как нам представляется, данным определением передаются вполне верно [См. об этом: 55; 261].

Второй период развития педагогической методологии, по нашей версии, охватывает середину 1930-х – середину 1960-х гг. Важнейшая особенность данного периода – заметное снижение интереса к методолого-педагогической проблематике. В эти годы достаточно интенсивно разрабатываются вопросы теории. Методологические же проблемы рассматриваются преимущественно «в связи со статусом и содержанием отраслевых педагогических дисциплин» [233, с. 35].

Чем обусловлен методологический «застой» в педагогике рассматриваемого периода? К середине 1930-х гг. стало ясно: кроме марксистской у нас нет и быть не может никакой иной методологии. Она же строится на учении классиков, незыблемость и универсальность которого – вольно или невольно – признаются научным сообществом СССР. Из этого естественно следует, что это учение, а значит, и соответствующую методологию, нужно лишь правильно использовать, но не развивать: все уже сделано классиками. Собственной же методологии научные дисциплины иметь не смеют. Конечно, это лишь одна из причин методологического застоя данного периода.

Наиболее «урожайным» на методологические разработки в педагогике становится **третий период** (середина 60-х – вторая половина 80-х гг. XX столетия). В данный период начинается процесс идентификации и осознания научно-педагогическим сообществом педагогической методологии как суверенной области научных изысканий, постижения ее как определенной целостности, области, имеющей свои понятийный аппарат, закономерности, структуру, состав. Основу для методологического прорыва в рассматриваемый период составляет то обстоятельство, что педагогическая наука переходит грань предметного, одномерного и достигает метапредметного, рефлексивного, многомерного уровня развития. В связи с этим укажем на факт активного использования в педагогических исследованиях в конце 1960-х – начале 1970-х гг. термина «метapedагогика» (В.В. Краевский, Л.А. Левшин). Примерно тогда же учеными усиленно разрабатывается методология анализа «клеточек» той

или иной образовательной сферы, заключающих в себе все богатство действительного развития изучаемой области. Это прежде всего акт педагогического воздействия (Л.А. Левшин); отношение между преподаванием и учением (М.Н. Алексеев); целостный познавательный акт как разрешение учащимися конкретного познавательного противоречия (В.И. Загвязинский) и т.д.

Позднее предметом метапедагогического анализа становятся понятия «отношение», «проблема», «взаимосвязь», «взаимодействие», «интеграция» и др. Педагоги овладевают метапредметной техникой создания исходных теоретических конструктов, без которых всякие научные построения носят эмпирический характер. В этот период издаются статьи, монографии, специализированные методологические сборники, в которых ставятся и активно решаются проблемы определения природы, роли и места методологии в системе научно-педагогического знания, выявляются ее содержательные и морфологические характеристики [232; 233; 234; 236; 237 и др.]. Иначе говоря, в русле метапедагогических изысканий, к числу которых в первую очередь необходимо отнести методологические разработки, идет процесс становления педагогической *метаметодологии*. Это означает, по сути, переход на новую ступень развития науки о воспитании. Выйдя в свое время из недр философии, она как бы совершает обратный ход в своем развитии. Вторгнувшись в метаисследовательскую область, педагогика взяла на себя функции философского знания в пределах своей «территории». Важнейшей проблемой становится определение разграничительных линий между философскими и собственно педагогическими составляющими педагогики в целом и ее методологией в частности.

Анализ отношений между педагогикой и философией возможен с различных позиций. Например, педагогика может непосредственно дедуцировать из философии (И. Гербарт, П. Наторп). В соответствии с другой позицией, философии отводят в педагогике весьма скромное место и в качестве ее основы называют другие дисциплинарные и предметные сферы – социологию, антропологию, психологию и др. Э. Дюркгейм считает, что «педагогика зависит от социологии сильнее, чем от любой другой науки» [Цит. по: 118, с. 54]. К.Д. Ушинский базовую роль в педагогике отводит антропологическим дисциплинам [340]. С начала XIX столетия существует так называемая «психологическая» педагогика, сторонники которой всячески умаляют роль философии в педагогике. Особенно это характерно для педологии, признающей в качестве исход-

ного системообразующего ядра педагогики антропологию детского возраста.

Отрицанию «философской» педагогики немало сил отдают и «педагоги-экспериментаторы» – Э. Мейман, В. Лай. Биологизаторский вариант «психологической» педагогики предлагает Г. Спенсер, который строит педагогические действия исходя непосредственно из умственных и физических законов развития ребенка. В связи с этим русский педагог А.А. Красновский резонно указывает: законы вообще не имеют никаких правил; из законов можно вывести правила, но для этого требуется особая наука – педагогика, которая может взять на себя задачу выведения данных правил [185].

Приведенные позиции в том или ином варианте воспроизводят гербартианскую идею двойственной природы педагогики, дающей ей право одновременно быть и наукой, и искусством. Причем в обоих случаях минимизируются суверенные права педагогики как самостоятельной научной дисциплины. К Герbartу восходит также дуалистическое толкование педагогики, в соответствии с которым она наделяется одновременно двумя основами: из философии выводятся цели воспитания, из психологии – средства их достижения. Философско-психологический дуализм в известной мере свойствен и Дж. Дьюи. Признавая в качестве общей теории воспитания философию, он в то же время сводит педагогический процесс к трансформациям психологического характера – реконструкции и реорганизации опыта, повышающим способность личности направлять ход последующего опыта.

Взгляды перечисленных выше ученых метафизичны – в том смысле, что они недооценивают момент качественных изменений, происходящих в той или иной отрасли научного знания в процессе его дисциплинарного становления. Суть этих изменений состоит в трансформации инонаучных (в том числе базовых) ее составляющих, механизмом которой выступает ассимиляция – приобретение инонаучными компонентами признаков интегрирующей («кооперирующей») их научной системы. Применительно к нашему случаю это означает получение философскими и психологическими знаниями свойств целостной научно-педагогической системы, т. е. их педагогизацию.

Последние рассуждения наталкивают на мысль о допустимости диалектической позиции в части определения природы отношений педагогики и философии. В основе данной позиции лежит признание общих закономерностей развития философии и педагогики при наличии у них

различных по своей качественной природе свойств и характеристик. Философские положения, интегрируемые в педагогику, перестают быть собственно философскими по своей принадлежности и функциям, подчиняясь «правилам игры», задаваемым научно-педагогической системой, ассимилирующей их. Однако это не мешает им в силу их универсальности и высокой степени обобщенности выполнять в рамках этой системы функции внешнего управления по отношению к гносеологическим и онтологическим структурам педагогики. Отсюда позволительно предположить присутствие в структуре педагогической методологии элементов философской методологии, стоящей как бы над педагогикой и управляющей ею «сверху», и частной, собственно педагогической методологии. Напрашиваются вопросы: в какой-то мере философские идеи входят в состав педагогической методологии или же ее содержание ограничивается чисто педагогическими положениями? способно ли вообще конкретно-научное знание индуцировать методологические установки?

Подобного рода вопросы наши педагоги решают в течение многих десятков лет. Несмотря на господство идеологии дедуцирования философских положений в образовательную область, педагогическая методология явочным порядком проявляла себя в трудах, посвященных методам педагогических исследований. К примеру, это относится к исследованиям С. Г. Шаповаленко и А. Д. Ботвинникова [45; 369]. Первый анализирует методы исследования в области методики химии второй – методы исследования в частных дидактиках. Методологическая практика опережает методологическую теорию. Саморефлексия педагогической методологии еще не является научным фактом, а педагогическая методология как самостоятельная отрасль уже существует; правда лишь в виде определенной совокупности методов.

Одна из первых попыток теоретического осмысления проблемы взаимоотношений общей и специальной педагогической методологии осуществлена в статье Л. В. Занкова «О предмете и методах дидактических исследований» [116]. Автор предпринимает здесь удачную попытку корреляционного анализа взаимоотношений методов исследования и особенностей его предмета. Тем самым косвенно утверждается идея о возможности существования (помимо философской) конкретно-предметной методологии. Несколько по-иному звучит указанная идея в статье Ф. Ф. Королева «Основные направления методологических исследований в области педагогики» [175]. С его точки зрения, методология

диалектического материализма выполняет скорее роль стратегии, чем тактики. Отсюда нетрудно вывести: роль тактики выполняют предметные методологии, в частности педагогическая. В этой же работе дается одно из первых определений предмета методологии педагогики, характеризуемого как процесс исследования педагогических явлений и его результат – система педагогических знаний.

Важный вклад в обоснование специальной педагогической методологии вносит коллективная монография «Общие основы педагогики», изданная под редакцией Ф.Ф. Королева и В.Е. Гмурмана [257]. В ней утверждаются положения о том, что наука о воспитании не может быть выведена логически из общих формул диалектического материализма, ибо содержание педагогики обусловлено не всеобщим диалектическим методом, а предметом конкретного научного исследования; что недопустимо рассматривать общую методологию в качестве универсального ключа, открывающего тайны всех вещей и процессов.

Значительна роль в решении проблемы самоопределения педагогической методологии сыграл М.А. Данилова. В статье «Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики» он выдвигает идею о том, что перед методологией педагогики стоит задача разработки таких методов исследования, применение которых может привести к новым открытиям, способным обогатить диалектику как всеобщую методологию науки [282, с. 53 –75]. М.А. Данилов уже в начале 1970-х гг. предлагал «спустить» методологию с олимпийских высот абстрактных размышлений на просторы конкретной научной области – педагогики, где бы она могла получить новые импульсы для своего развития. Инновационность его идеи состоит в том, что за педагогикой как одной из конкретно-научных отраслей признается право инициировать и порождать методологическое знание.

В анализируемой работе М.А. Данилова очерчивается также проблемное поле специальной педагогической методологии. В качестве одной из ее центральных задач признается разработка проблемы взаимоотношения субъекта и объекта. Отмечается, что для педагогики важным является не только общее положение о взаимодействии субъекта и объекта и о повышении активной роли субъекта в педагогическом процессе; необходимо иметь в виду и то, что воспитание представляет собой сложную систему непрерывного взаимодействия и развития объективных влияний и субъективных действий, мыслей и переживаний воспитанников. Указанное развитие обусловлено как постоянными изменениям

таких характеристик, как их возраст и опыт, так и процессами непрекращающегося расширения влияния действующих факторов. Ученый глубоко осознает диалектический, неоднозначный характер субъект-объектных отношений, имеющих место в образовательной реальности.

Такой подход не утратил своей ценности и в настоящее время. До сих пор исследователи зачастую стремятся к упрощенским схемам научного анализа или подменяют его констатацией знаковых проявлений времени, нередко ограничиваясь околону научными постулатами типа «ученик не может быть объектом».

Проблема научной и дисциплинарной идентификации педагогической методологии не ограничивается решением вопроса выделения ее в отдельную область познания. Сразу же возникает не менее важная проблема определения границ методологического знания внутри самой научно-педагогической системы. Кроме того, в рамках зарождающейся метаметодологии, предметом которой стала сама методология, ведется работа по выявлению сущностно-категориальных и структурно-морфологических характеристик педагогической методологии, по разработке ее новой в наших условиях дисциплинарной сферы – философии образования. С самого начала *категоризации* педагогической методологии ученые используют различные понятия для ее выражения: «методология педагогики», «методология педагогического знания», «методология педагогической науки», «педагогическая методология» и др. В одних случаях они воспринимаются как синонимичные, в других – как отличающиеся друг от друга. Имеются позиции, сводящие методологию педагогики к методологии педагогической науки. До сих пор трудно говорить о существовании какой-то общепринятой дефиниции педагогической методологии. Однако в качестве основы можно признать известное уже нам определение педагогической методологии как учения «о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области теории и практики» [234, с. 27]. Преимущество данного определения – в его универсальности и прагматичности: оно проецирует методологию на всю педагогическую действительность, не ограничиваясь ее научно-педагогической областью, и непосредственно выражает преобразовательную природу методологии.

Что касается *структурно-морфологических характеристик*, заметим следующее. Во-первых, по мере развития педагогической методологии все большее признание приобретает многоуровневый подход. Сегодня эта позиция стала, по сути,

общепринятой [см., напр.: 342]. Во-вторых, развиваются отраслевые методологии педагогики, формируется ее инфраструктура. Об этом свидетельствуют, в частности, работы, посвященные методологии и методике дидактических исследований, методологическим проблемам профессионально-технического образования, вопросам педагогического науковедения и педагогической интеграции (В.И. Загвязинский, А.П. Беляева и др.).

В рассматриваемый период разрабатываются *философско-педагогические проблемы*. Это происходит в двух направлениях. Первое направление следует традиции рассмотрения общефилософских оснований педагогики [153, 303]. Второе направление развивается в русле поиска философских смыслов и конструктов в «теле» самой педагогики. В случае с первым направлением движение научной мысли можно представить в виде вектора «философия → педагогика» и речь идет о проекции философских положений на педагогическую сферу. Хотя это не всегда предполагает их механического переноса, прямого дедуцирования, здесь мы имеем дело с однонаправленным процессом. Относительно второго направления речь идет о более сложных взаимосвязях, по меньшей мере о двунаправленном взаимообусловленном процессе: «философия ↔ педагогика» (другой вариант: «философия ↔ педагогика ↔ философия»). В рамках второго направления философское осмысление получают собственно педагогические феномены. Например, это касается разработки проблемы противоречий в педагогике. Так, еще в 1971 г. увидела свет книга В.И. Загвязинского «Противоречия в процессе обучения», где, по сути, была представлена философско-педагогическая концепция противоречий образовательного процесса [114].

К третьему периоду относится деятельность Всесоюзного семинара по методологии, внесшего выдающийся вклад в разработку методологических проблем отечественной педагогики. Во многом благодаря ему «удалось отстоять право методологии на статус специальной научной отрасли, изучающей основания и структуру педагогического знания и разрабатывающей способы получения знаний в этой отрасли» [182, с. 4].

В качестве *четвертого периода* мы выделяем рубеж 1980 – 90-х гг. Главная его особенность – переходно-поисковый, пограничный, характер. Это эпоха переоценки ценностей, которая зачастую сводится к перемене знака «минус» на «плюс» и наоборот. Если для нас такого

рода «смена веков» оказывается достаточно приемлемым явлением, то для немецких ученых, например, она представляется весьма необычным феноменом [79]. Данному периоду свойствен определенный методологический скептицизм. Хотя он и является органичным моментом дальнейшего развития педагогической методологии и в большой мере отражает отказ не от нее вообще, а от ее «устаревшей» модели, но все же известная доля сомнения в методологии как таковой имеет место в некоторых высказываниях того времени. В связи с этим вполне понятен и оправдан полемический запал статьи В.В. Краевского с красноречивым названием «Последний парад наступает?», в котором выразилось отношение автора к положению педагогической методологии в России конца 80-х гг. XX в. [184].

Позиция В.В. Краевского предельно ясна: методология педагогики – инструментальный цех педагогической науки. Поэтому обсуждать вопрос «Нужна ли она?» незачем. Ответ очевиден: нужна! Методологический инструментальный для педагогики так же необходим, как инструменты и станки для тракторного завода. Отсутствие непосредственной связи методологии с педагогическими реалиями отнюдь не умаляет ее значения как инструмента их развития. В противном случае, рассуждает ученый, надо признать ненужность станков на тракторном заводе – ведь они прямо с землей не связаны – или, например, покончить с шахматами, если с самого начала игры нельзя поставить мат в один ход. Основным выводом, который можно вывести из статьи: «непрактичность», «абстрактность» методологии не лишает ее инструментальной, действенной функции, не умаляет ее практичности, из чего следует необходимость легализации чистых методологических разработок.

Близка по своей проблематике к рассмотренной работе статья В.И. Загвязинского «Опосредованное влияние методологии на практику» [112]. В ней на вопрос «Имеет ли право методологическая проблематика на самостоятельную разработку?» автор дает однозначно утвердительный ответ. С его точки зрения, повернуть лицом к практике педагогическую науку вовсе не означает лишить ее методологических исследований. В работе проводится глубоко диалектическая мысль о том, что именно поворот к практике и обуславливает необходимость обращения к методологическим исследованиям, так как практика нуждается в фундаментальной, строго построенной, доказательной науке, которую невозможно развить без надежных методологических ориентиров.

Ценность работы В.И. Загвязинского состоит не только в отстаивании научной легитимности педагогической методологии в эпоху «методологического безвременья», но и в анализе особенностей и механизмов влияния методологии на педагогическую практику. Обосновывая идею «многоэтажности» педагогической науки, В.И. Загвязинский подчеркивает, что каждому «этажу» отведено свое место в исследовательском процессе, вследствие чего некорректными оказываются вопросы: «Какой этаж лучше или полезней и неизбежно ли отчуждение от земных условий, если исследователь работает ”наверху”?» По мнению ученого, есть «два способа движения сверху и обратно: проскакивая промежуточные этажи или останавливаясь на каждом» [112, с. 66]. Методология в данном случае универсальна в своих возможностях: она изучает действительность и непосредственно, и опосредованно – через собственную теорию. Соответственно, связь методологии с практикой обеспечивается опосредованным путем, иначе нарушается система внутринаучных связей.

Как видим, особенностью анализируемого периода является и то, что методологический скепсис в нем диалектически сочетается с ростом интереса к методологической, а если быть точней, метаметодологической тематике. Помимо статей В.В. Краевского, В.И. Загвязинского, в том же 1990 г. увидели свет работы М.С. Бургина, В.О. Кутьева, В.А. Мосолова, В.А. Слостенина и В.Э. Тамарина [50; 198; 243; 318].

Каковы причины методологического скепсиса рубежа 1980 – 90 гг.? Одну из них мы бы назвали идеологической. Долгое время у нас практиковалось более чем страстное увлечение идеологическими составляющими педагогической методологии. Несмотря на уже имеющиеся достижения в области исследования сущности и содержания методологического знания, практически до 90-х г. XX в. безусловно обязательным считалось называть в качестве методологической основы педагогических работ марксистско-ленинскую философию. Марксистско-ленинская философия и сама по себе, и как методологическое основание (как бы сегодня ее ни отрицали) имеет право на существование, хотя бы потому, что еще, слава богу, не придумали учреждения, в обязанность которой входила бы регистрация и легитимизация методологических основ. Беда состоит в излишней абсолютизации данного методологического средства. Это приводит к печальному опыту дедуцирования «философских подходов для решения конкретных проблем и... практических задач» [112, с. 65]. Со временем произошла искусственная идентификация по-

нятий «педагогическая методология», «марксистско-ленинская философия» и «марксистско-ленинская идеология». Осознание надвигающегося краха последней побудило нас к поиску новых идеологем и ценностей, которые не заставили себя ждать и посыпались на наши головы, как из рога изобилия. Когда с ловкостью циркачей мы сменили «старую», «плохую», идеологию на «новую», «хорошую» (вот так бы мы умели менять промышленные технологии!), то оказались в ситуации тотальной *деидеологизации*. Естественно, мы, привыкшие строго следовать указанным ориентиром, принялись деидеологизировать вся и все, в том числе педагогику. А с учетом вышеназванного обстоятельства – идентификации категорий – заодно занялись и ее деметодологизацией.

Существуют и объективные причины. На рубеже 1980 – 90-х гг. возникает реальная потребность в поиске новых ценностно-целевых оснований педагогики. Поэтому деидеологизация явилась лишь необходимым отрицательным моментом развития нового мировоззрения. Намечаются ориентиры развития педагогики в изменившихся условиях. «Теперь чуть ли не в каждой статье, – пишет В.О. Кутьев, – гуманизация, гуманитаризация, демократизация». И далее: «... Идет это все сверху, от идеологических, партийных установок» [198, с. 70]. Методологический скептицизм рубежа 80–90-х гг. XX в. объясняется также действительно имеющимся отрывом методологии от практики. Но как бы там ни было, педагогика, а вместе с ней ее методология, продвигаются к следующему, постсоветскому, этапу своего развития.

Пятый период развития педагогической методологии (90-е г. XXв.– начало XXI в.) характеризуется двумя чертами. *Первая особенность* заключается в его ценностно-ориентированном характере. К данному периоду относится зарождение новой матрицы ценностно-целевых оснований педагогики. В качестве эвристического фундамента педагогической теории и практики декларируются общечеловеческие ценности. На деле это нередко приводит к методологической сумятице, которая особенно сильно проявляется в начале 1990-х гг. Причудливая смесь гуманистических, прагматистских и бихевиористских идей заполняет страницы педагогических изданий. На их основе создаются грандиозные проекты переустройства образовательного мира. На глазах рождается мифология новой педагогики, ее утопии и антиутопии. Вера педагогов в новые ценности и технологии настолько велика, что философы сравнивают их инновационные поиски с алхимическими изысканиями.

Инновационная лихорадка дает знать о себе до сих пор. Она, собственно говоря, выполняет определенную позитивную роль, способствуя возникновению адекватных современным требованиям педагогических нововведений. Вместе с тем тиражируются новации, «не имеющие серьезного научного обоснования», «появляются и исчезают сверхновые ”педагогики” и ”непедагогики”, парадигмы, технологии» [181, с. 6].

Особую опасность представляют новации, как указывает В.В. Краевский, «фактически игнорирующие все, что им предшествовало в педагогической науке» [Там же]. Увлечение ими ведет к появлению на образовательном уровне гамлетовской ситуации распада связи времен. Конечный результат его его – ментальная деградация субъектов образовательной деятельности, а если взять шире, то всего общества. Возьмем, например, широко разрекламированный и официально признанный сегодня компетентностный подход. Слов нет, он имеет много положительных моментов. Но почему он преподносится как совершенно новое для нашей педагогики явление? Некоторые его положения коррелируют с идеями политехнического обучения и деятельностного подхода, которые долгое время разрабатывались в нашей педагогике. Еще неизвестно, «кто у кого взял». К сожалению, в педагогике, как и других сферах познания и практики, наши достижения нами куда лучше воспринимаются в закордонной «упаковке», чем в домашнем оформлении. В итоге прерывается десятилетиями отработанная традиция исследования проблем политехнизации образования. Фактически со страниц педагогических работ вообще исчезли понятия, так или иначе напоминающие об этой традиции. Как будто негласно было введено табу на их использование.

И все-таки нельзя оценивать рассматриваемый период однозначно. Особенно это касается начала и середины 1990-х гг. Так, своеобразная «детская болезнь новизны», пережитая в начале 1990-х гг., сопровождался значительной работой по накоплению нового методологического опыта, овладению новыми методологическими ценностями и новым методологическим мышлением. В данный период исследуются проблемы статуса педагогики как отрасли научного знания, вопросы ее взаимосвязи с другими дисциплинами, изучаются подходы к определению нового содержания педагогически категорий и т.д. Обо всем этом предельно профессионально и четко сказано в редакционной, неоднократно цитируемой нами, статье В.В. Краевского «Методология педагогики: прошлое и настоящее», к которой мы и позволим себе отослать читателя [181].

Вместе с тем, надо сказать, что, к сожалению, в последние годы мы переживаем этап уже далеко не детской «болезни» новизны образования. В данной связи хочется обратить внимание читателя на бесконечную вереницу проводимых в последние годы образовательных реформ и модернизаций, концептуальную основу которых составляет ультрареволюционная философия перманентных потрясений образовательного организма – бесконечных пертурбаций, изменений, реформ, модернизаций, постмодернизаций. Почему – постмодернизаций? Потому, что еще совсем недавно (2002г.) была принята Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, а уже готовятся новые модернизационные документы. Постмодернистский элемент и *сущностно* свойственен надвигающемуся модернизационному обвалу, для которого, как и для постмодернизма, характерна антисистемность, хаотичность, безсубъектность. Сплошной «поток» перемен, неведь откуда взявшихся, неведь кому адресованных. Конечно же, есть шанс выискать авторов всех написанных в последние годы документов по реформированию, модернизации и постмодернизации образования. Но дело в том, что субъектом подобного рода документов должно выступать все общество, а не несколько десятков людей, даже если некоторым из них не чужды *таланты переводчиков*

Адресаты вроде бы обозначены: учреждения различных уровней общего и профессионального образования. Но если взглянуть более пристально на эту проблему, то получается, что модернизаторы настолько далеко зашли в своих прожектах, что порой стали забывать о том, систему какой страны они имеют в виду. Намечаются настолько крутые перемены, что из российской системы образования, до сих пор не уступающей практически ни одной иной образовательной системе, ничего не остается. Но ведь то, *что совершенно оторвано и обособленно от предшествующего пропастью, принадлежит миру пустых призраков* (И. Кант).

Упоминание о «таланте переводчиков» не случайно. *Переводная* жизнедеятельность становится своего рода альфой и омегой нашего существования. Речь идет не о том, что все мы только и занимаемся переводами иностранных книг, а о том, том, что начинаем *переводно*, иноментально мыслить, дышать, питаться... Происходит своеобразный процесс самоклонирования, под которым я подразумеваю, с одной стороны, самоотказ от собственной, «материнской», ментальной доминанты; с другой, - добровольное принятие чужеродной ментальной доминанты. Образно говоря, это можно представить как процесс перестановки платы в электронном устройстве. В итоге в мировом масштабе складывается *переводная культура*, суть которой состоит в ее неорганичности, технократичности и агрессивности. Неорганичность выражает наносной характер этой культуры, вызванной к жизни не естественными

условиями жизнедеятельности данного народа, а внешними обстоятельствами:

эта культура привнесена, а не выращена на собственной почве. Технократичность выражает: а) максимальную стандартизированность культуры; б) отсутствие у нее подлинной ценностной основы: удовлетворение вкусов, желаний, вожделений и другие личностно ориентированных потребностей является исходной и предельной целью этой культуры; в) ее массовость, безсубъектность. Агрессивность имеет множество форм проявления. Самая опасная из них – способность вызывать мутационные процессы внутри «материнской» культуры, куда была занесена переводная культура.

Со всех сторон нас окружают артефакты *переводной* («клонной») культуры. Заполнили они и школьные программы, учебники, мероприятия. Говорить обо всем этом стало уже общим местом. Однако приходится. Печально и горько осознавать в начале XXI в. актуальность широко известного высказывания К.Д. Ушинского о «самом резком отличии западного образования от нашего»: человек западный, даже полуобразованный, ближе знаком со своим отечеством - с родным ему языком, литературой, географией, статистикой, политическими отношениями, финансовым положением, а русский человек менее всего с тем, что всего к нему ближе – со своей родиной, и всем, что к ней относится. По сути «свое» становится «чужим», а «чужое» - «своим». Чего стоит празднование в наших школах почти как общенациональных праздников Halloween или Дня святого Валентина. По **обязательности и размаху** они вплотную приблизились к постепенно уходящим из нашей жизни первомайским и октябрьским праздникам.

И что обидно: **добровольно** и в полном здравии ума принимаем *переводной* образ жизни. Немалую лепту вносят в это дело ученые-педагоги. Пришлось как-то прочитать работу маститых столичных исследователей, кстати, в целом очень интересную и сильную в научном смысле. Так, вот там нашлись строчки («ложка дегтя?»), суть которых сводилась к тому, что, мол, за рубежом уже все разработано в области подготовки персонала, поэтому, не мудрствуя лукаво, надо перенять все это. Примерно подобное происходило и происходит и в производственно-технологических сферах. Везде находятся люди, занимающиеся нашим кодированием на бездеятельность. Результаты известны: в России происходит процесс *примитивизации производства*, превращения ее народного хозяйства в сырьевой придаток мировой экономики. Оказывается и так можно «входить» в мировую цивилизацию. Сегодня компьютеры, программы к ним, и другую технику в нашу страну поставляют Индия, Индонезия, Китай и другие «развивающиеся» страны. *Переводная* культура иного результат и не могла дать.

Переводная культура развивается по всем законам диалектики. В частности, это касается гегелевского положения: высшее право есть высшее бес-

праве: явление, достигнув высшего уровня своего развития, должно быть *снято* историей, иначе выражаясь, уничтожено, исчезнуть с исторической арены. Видимо памятуя об этом законе, а, может быть, по иным причинам, наиболее ревностные сторонники такой культуры предлагают **ввести** в России английский язык. Тогда само собой отпадает надобность в переводной культуре. Не станем здесь говорить о нравственной, ментальной и других подобных сторонах вопроса, о «великом, могучем...» и т.д. Подойдем с точки зрения логики тех, кто явно или неявно, по сути, предлагает нам отказаться от своего родного языка. Доводы их предельно просты: английский язык – самый распространенный, мы входим в мировую цивилизацию (о том, *как* входим, это мало волнует адептов *постпереводной* культуры – главное входим), где этот язык приобретает роль официального языка. Поэтому для нашего же блага, нашего социального, экономического, образовательного развития надо немедленно приняться за сплошную англоизацию нашей языковой среды (с американизацией нашей социальной среды дело обстоит уже неплохо). Но, во-первых, существует в Африке и Азии немало стран, где английский язык знают «даже негры». Однако далеко не все эти страны процветают. Знание английского языка жителями какой-либо страны автоматически еще не означает ее процветания. Да и вообще не иноязычное образование определяет развитие страны, а глубинные процессы ментального и социально-экономического характера. Во времена запуска первого советского спутника и полетов первых наших космонавтов знатоков английского языка было куда меньше у нас, чем сейчас. Тогда мир взялся за изучение русского языка. Всемирно известное слово «спутник» отнюдь не английского происхождения. Возлагать надежды на очередное чудо (комплекс Емели?), которое нам поможет решить все наши проблемы, вряд ли стоит. Во-вторых, да, учить иностранные языки нужно, но для чего *конкретно*? Китайцы, например, учат их, в том числе русский, кстати, не в последнюю очередь для того, чтобы успешней продвигать свои товары на мировой рынок, включая наш. Уже китайские автомобили пребывают на рынки Европы и Америки. Нам продвигать, кроме газа и нефти особенно нечего. Мы – сырьевая «обслуга» Запада и Востока. Следовательно, и английский язык всего-то и нужен будет для того, чтобы успешней перекачивались во все стороны света наши нефть и газ. Конечно, в подобного рода рассуждениях присутствует элемент передергивания фактов (можно, например, привести факт широкого распространения английского языка в процветающей Швеции, хотя здесь такое распространение скорее всего *следствие* национально-экономического развития, чем его *причина*). Но все же, все же, все же... В крепостной России многие аристократы специально обучали французскому своих слуг, так сказать, для удобства, ибо сами представители «элиты» тогдашнего русского общества вообще порой не владели родным русским языком. В-третьих, а не просчитаемся ли с «поголов-

ным» изучением английского языка? Что имеется здесь в виду? А то, что, не придется ли через некоторое время переобучаться китайскому языку, который и сейчас почти не уступает английскому по числу носителей. Учитывая же то обстоятельство, что Китай становится (если уже не стал) крупнейшим мировым производителем и потребителем, то доводы, имеющиеся сегодня в пользу поголовного изучения английского языка, вот-вот будут актуальными и по отношению к китайскому языку. Тем более, что нашу страну буквально заполонили его носители.

Убожествление всего нашего и *обожествление* всего ненашего дело далеко не новое. Еще в источниках XVIII в. можно встретить рассуждения о ксеномании («чужебесии») русских, под которой подразумевалась бешеная любовь к чужим вещам и народам, чрезмерное доверие к чужеземцам. Примерно об этом же писали Н.И. Новиков, Н.М. Карамзин, В.О. Ключевский и многие другие. Появляется соблазн порассуждать о некой ментальной напасти, имеющей глубокие социогенетические корни? Ведь искал же И.А. Гончаров причину обломовской немощи в русских сказках, например, в сказке о Емеле, который сидя на печи ест калачи. Можно вспомнить слова А.С. Пушкина о ленивости нашего ума, вследствие чего мы так падки к использованию готового.

Однако вопрос этот сложный и вряд ли разрешимый. Да и народ наш настолько полимодальный и непредсказуемый, что любой анализ оказывается недостаточно полным. В конце концов, мы не только и даже не столько на готовенькое заримся, сколько скромничаем, недооцениваем себя. Делаем не меньше других, скорей всего больше многих. И здесь трудно не согласиться с мнением, в соответствии с которым **русские только сеют, а жатвы не собирают**. И, конечно же, чувство неполноценности переполняет нас, когда мы соотносим свои деяния с деяниями других народов. Если следовать логике В.В. Розанова, то раз уже Россия погибла от неуважения самое себя. С его точки зрения, суть Руси состоит в том, что она не уважает себя.

Таким образом, те, кто сегодня призывает оптом перенимать зарубежный опыт, ничего инновационного не демонстрируют. Напротив, они следуют очень старой традиции ученичества, в соответствии с которым мы выступаем, чуть ли не вечными учениками Запада, а теперь и Востока. А ведь тот же Карамзин предупреждал: горе народу, избравшему судьбу вечного ученика. В основе же такого ученичества лежит (здесь мы согласны с В.В. Розановым) неуважение самих себя. Выражаясь нынешней терминологией, *мы не толерантны к самим себе*.

Но даже если приведенные последние доводы не слишком убедительны, то все равно возникают вопросы: чему учиться и как учиться? Без ответа на них невозможен никакой учебный процесс. Но чтобы на них ответить, необходимо изучить суть вопроса. Иначе, получается почти по И.П. Павлову:

русские интеллигенты захотели революции – как же у французов она была, а у нас нет, но к ней серьезно не готовились. Плоды такой революции оказались весьма горькими. Действительно – чему учиться? Подготовке персонала? Но это слишком общо. Мы ведь сами готовили специалистов, Да еще каких: они создавали такие технические системы, которые до сих пор являются недостижимыми даже для персонала тех стран, у чьих педагогов мы хотим учиться. Пусть данные системы в большей мере касаются ВПК, но это ведь все равно техника, технологии и соответствующая квалификация. Буквально миллионы специалистов разного уровня и класса уехали в самые, что ни есть развитые страны и, в общем-то, рекламации на них не сыплются.

Итак, чему и как учиться? Собственно речь идет об одном вопросе: каким образом продуктивно, с *пользой для дела*, использовать зарубежный педагогический опыт, являющийся сегодня важнейшей компонентой инновационных преобразований в сфере нашего образования. Конечно же, дать исчерпывающий ответ на данный вопрос - задача не одной статьи и не одного человека. Это понятно. Но на какие-то моменты можно попытаться указать. Соглашаться или не соглашаться с приводимыми доводами – право читателя, разумеется. Тем более, что некоторые положения звучат не совсем в унисон с негласно принятыми сегодня в научно-педагогической среде правилами «хорошего тона».

Первый шаг, с которого должна начаться наша деятельность использованию инновационного зарубежного образовательного опыта – это изучение собственного образовательно-педагогического потенциала. Например, необходимо «разобраться» с теоретическим багажом, накопленным за предшествующие этапы развития отечественной науки о воспитании. Важное место здесь должен занять советский период, когда была создана уникальная образовательная система, фактически не имевшая себе равных среди других систем. Именно она, по мнению американских экспертов, позволила в свое время Советскому Союзу первым запустить спутник и ракету с человеком на борту в космос. Да и по сей день мы, собственно, питаемся плодами этой педагогики. Не все они, может быть, сладкие, некоторые из них изрядно переспели уже и даже отдают гнильцой: время берет свое. Но то, что эта педагогика обладала и до сих пор обладает недюжинным эвристическим потенциалом, - сомнений не должно быть.

К сильным сторонам советской педагогики правомерно отнести ее основательность, фундаментальность. Ее методологическую базу составляла диалектика, в советском варианте, - диалектический материализм. Он, с точки зрения американского исследователя Л. Грэхема, по универсальности и степени своей разработанности не имел равных среди современных систем мысли. Да и не удивительно. Достаточно назвать некоторых ученых, занимав-

шихся проблемами диамата – Б.М. Кедров, В.А. Лекторский, А.И. Ракитов, В.С. Швырев, Ю.А. Шнейдер. ... Понятно, что перечень далеко не полный. Но и он уже дает представление об интеллектуальном потенциале исследователей диалектического материализма.

Советская педагогика обладала мощным научно-психологическим сопровождением в лице выдающихся представителей «науки о душе» - Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и многих других психологов, каждый из которых имел мировую известность. Поэтому странными и легковесными представляются выпады некоторых современных исследователей в адрес великого прошлого нашей психологии. Иногда даже хочется воскликнуть бессмертными крыловскими словами: ай, Моська, знать она сильна... Имеются разные психологии. Например, если увлечься обследованием разного рода девиаций, исследованием увечных, недоразвитых и нездоровых людей, то в результате будем иметь «увечную» психологию (А. Маслоу). От себя так и хочется сказать: «увечная» психология порождает «увечных» людей. Психология, отражая и интерпретируя качества и свойства личности, тем самым вольно или невольно задает нам и наши собственные параметры. Акцентируя слишком назойливо внимание на «увечных» сторонах личности, такая психология имеет немалые шансы на кодирование у индивида соответствующих представлений не только об абстрактной *личности*, но и о самом себе.

Да, возможно сегодня мы где-то в чем-то и отстаем. Но это же мы отстаем, сегодняшние исследователи. Главное, надо выяснить, в чем отстаем, и принимать подобающие меры. Кто же это будет делать за нас - те, которых уж нет в живых? А быть может дело не в отставании как таковом, а в том, что мы так настойчиво хотим походить на н и х ? Как писал еще Герцен, мы всякое несходство с Западом, считаем недостатком. Да и вообще, категориальная оппозиция «отстаем – не отстаем» в принципе не удачна. Она слишком абстрактна. Требуется детальный анализ всех составляющих образовательно-педагогической деятельности. В противном случае получится как у незадачливого водителя, сменившего мотор своей машины, тогда как требовалось заменить лишь колеса. К тому же мы даже не замечаем, что сравниваем себя со всем миром: видимо, все равно внутри нас бессознательном уровне живет вера в особую роль России в нем. Воистину чем страдала и страдает наша педагогика, как и вся область нашего социального бытия, - так это отсутствием должного уровня в ней прагматизма. Данному феномену учиться действительно следует нам. Для того, *чтобы мы не только сеяли, но и собирали урожай с собственных начинаний, разработок, изобретений и т.д.* Это вторая, вслед за чувством национальной неполноценности, переходящей иной раз в мазохизм, Ахиллесова пята наша.

Основу прагматизма образует здравый смысл, что особенно важно для нас и чего зачастую у нас так не хватает. И тогда мы нередко имеем в итоге инновации ради инноваций, Порой это делается по схеме: раз не наше значит хорошее, и, естественно, новое. И тогда используемые на Западе в очень ограниченных масштабах полуэкспериментальные или просто экспериментальные начинания приобретают у нас форму правительственных решений, спускаемых на всю систему народного образования. И тогда педагогические идеи, рассчитанные на утонченный вкус образовательных «гурманов» и особые группы, распространяются у нас на всю образовательную область.

Второй шаг в наших действиях по освоению чужого опыта – изучение этого опыта. Вспоминается рубеж 1980-90-х ХХ в., когда наш вуз часто посещали ученые из-за рубежа. С каким тщанием, упорством и серьезностью немецкие коллеги исследовали особенности нашего образования! Парадоксально, но сегодня сравнительная педагогика у нас отнюдь не процветает. Раздаются хвалебные тирады в адрес зарубежной педагогики, много говорится о применении ее результатов, но серьезных аналитико-синтетических работ в этой области явно недостаточно. Даже в советское время выходили фундаментальные труды, пусть в основном с «критическим» уклоном, по проблемам зарубежной педагогики... Отбор фактов лишь первый этап сравнительно-педагогического исследования. Следующий этап – обработка данных опыта, а уже потом окончательный анализ и решение насчет использования или не использования этого опыта: выясняется, *что* именно необходимо брать, *в каких дозах, где* применять и т.д., иначе говоря, должна быть осуществлена проектировочная деятельность. В современный период владение проектной культурой становится необходимым элементом человеческого существования. Направленная на формирование его среды, охватывает любую деятельность человека [333].

Третий шаг, который необходимо проделать, когда мы занимаемся инноватикой в части использования зарубежного опыта, - это сличение культурно-образовательных, ментальных, сред, в которых осуществляется образовательный процесс - страны «донора» и страны (стран) «реципиента». Выше уже говорилось об уникальном, идиографическом, характере педагогики и образования. Данная установка опирается на идеи уникальности культур и цивилизаций (Н.Я. Данилевский, А. Тойнби, Т. Шпенглер), а также на их органическое понимание общества, из чего вытекает принцип несравнимости и несовместимости различных культурных субстратов. В то же время подчеркнем, что это не является препятствием для осуществления инновационной деятельности в педагогике и образовании посредством внешних приобретений. Напротив, именно такой подход, учитывающий всю сложность проблемы, способствует успеху в этом деле. Образовательные организмы не редуцируемы друг к другу как целостные феномены, однако могут вполне комфортно

сотрудничать в частных направлениях – организационных, содержательных, технологических. В более широком плане инновационная деятельность проявляет себя в процессах реформирования образования, продуктивность которых во многом зависит от выполнения ряда требований к проведению реформ. Эти требования, в составе которых можно выделить алгоритмические показатели и правила реформирования образования, в общем-то, известны. Например, последние разработаны ЮНЕСКО. И все-таки на некоторых положениях здесь остановимся с учетом своих добавлений и логики настоящей статьи.

К **алгоритмическим показателям реформирования образования** относим: организационно-информационное обеспечение образовательных реформ; ценностно-целевое обеспечение образовательных реформ; технологическое обеспечение образовательных реформ.

1. Организационно-информационное обеспечение образовательных реформ. Оно заключается главным образом в проведении мониторинга, целью которого является исследование наличного положения дел в образовательной области с целью создания базы данных для начала, осуществления и научно-методического и организационного сопровождения преобразовательных процессов. Составной частью организационно-информационного обеспечения могут стать три выше описанных «шага» по освоению зарубежного опыта.

2. Ценностно-целевое обеспечение образовательных реформ. Оно может включать в себя следующие структурные составляющие: а) выработку цели реформирования образования; б) определение системообразующего ценностного ядра реформ; г) разработку концептуальных подходов к проблеме взаимоотношений образования и государства, образования и рынка (экономики), образования и общества, образования и личности.

3. Технологическое обеспечение. Оно включает в себя, во-первых, решение метатехнологической проблемы обоснования стратегии образовательных реформ (революция или эволюция); во-вторых, разрешение вопросов интегративно-дихотомической природы, выражающих противоречия между: традиционалистскими и инновационными, индивидуалистскими и коллективистскими; гуманистическими и технократическими, сциентистскими и культурологическими, образовательными и воспитательными, информационно-обучающими и креативно-развивающими подходами к образованию и др.; в-третьих, выбор и проектирование конкретных образовательных технологий реализации реформаторских целей.

На этом прервем анализ алгоритмических показателей реформирования образования. Несколько слов скажем о **правилах реформирования образования**. Они, на первый взгляд, достаточно просты. Однако в них заложен огромный эвристический заряд, ибо аккумулируют в себе весь комплекс эвристико-методологических и ценностно-целевых условий осуществления ре-

форматорской деятельности в образовательной сфере. Они в сжатой форме подытоживают все сказанное мной перед этим. В их число входят следующие положения: **очередную реформу начинать надо не раньше, чем через пять лет после предшествующей; смысл готовящейся реформы должен быть ясен для всех и доступен для понимания каждого, ибо судьбы образования затрагивают всех; реформу не следует делать слишком радикальной, надо учитывать накопленный опыт.** Ни одно из этих правил ЮНЕСКО в сегодняшних проектах развития образовательной системы Российской Федерации в полной мере во внимание не берется. Что весьма прискорбно. В качестве резюме к сказанному об инновациях и реформах целесообразно внести предложение о создании **Совета старейшин (мудрецов) по педагогике и образованию**. Думается, что только оптимальный синтез решительности, напора, энергии молодых реформаторов образования, с одной стороны, и мудрости, компетентности, профессионализма *самых опытных* наших педагогов и организаторов образования, - с другой, - может помочь нам решить задачи подлинного реформирования нашего образования.

Вторая особенность рассматриваемого периода развития отечественной методологии педагогики состоит в институализации философии образования. Ее конституирование как научно-дисциплинарной области происходит по двум линиям: по линии философии и по линии педагогики [9; 30; 72; 88; 93; 94; 104; 114; 118; 132; 153; 344; 362; 371; 381 и др.]. В результате сегодня мы имеем, по сути, две самостоятельные дисциплины – «философскую» философию образования и «педагогическую» философию образования. Возможно, это явилось одной из причин неоднозначного отношения к философии образования в педагогике. Речь идет о позиции, фактически не принимающей во внимание педагогический вариант философии образования. Как бы там ни было, философия образования в отечественной педагогике состоялась. Доказательством тому служит не только и не столько наличие точек зрения, признающих научную легитимность данного предмета, сколько реальное существование его систематизированных изложений и учебных аналогов – пособий, текстов лекций, программ. С нашей точки зрения, философия образования – составная часть педагогической методологии, ее, так сказать, эвристический стержень, определяющий ценностно-целевую и смысловую направленность всей педагогической деятельности. Что же касается дискуссий, ведущих вокруг вопроса «Является ли философия образования педагогической наукой или не является таковой?», то ответ на него дает сама жизнь. Дело в том, что существо вопроса кроется в сложнейшей проблеме соотношения педагогики и философии, а если взять шире, то в проблеме соотношения педагогики с другими дисциплинами вообще.

Это не простая проблема. Некоторых ее сторон мы уже касались выше. Однако мы убеждены: данная проблема не может быть решена простыми логическими доводами, которые могут быть приведены в равной степени в пользу той и другой позиции. Строго говоря, ее в принципе нельзя разрешить выводным путем. Она решается в живом процессе реального развития научно-педагогической системы и образовательной практики [94; 361; 368 и др.].

Приведенная периодизация носит, естественно, относительный характер. Данная проблема нуждается в дальнейшей, более глубокой и обстоятельной, проработке. Вполне возможны иные подходы к ее решению. Одно очевидно: история педагогической методологии является очень значимым полем исследовательской деятельности. Без знания его наши сегодняшние изыскания мало чего стоят; прерывается именно связь времен, ибо мы лишаемся фундамента прошлого, без которого, как известно, нет ни настоящего, ни будущего. Тем более что речь идет о прошлом методологии, являющейся важнейшим инструментом преобразования всех сфер социальной деятельности, в том числе педагогической. А с учетом особой, значимой роли педагогики в становлении и развитии субъекта данной деятельности можно говорить о чрезвычайно высокой степени актуальности проблемы.

1.3. Конституирующие характеристики и состав методологии педагогической интеграции

В педагогической литературе нет недостатка в определениях методологии. Практически в каждом методологическом труде дается то или иное толкование. Наряду с этим она была и остается наиболее спорной и неразработанной категорией [181, с. 9; 233, с. 37]. Трудности категоризации педагогической методологии обусловлены различными причинами. Важнейшая из них своими корнями уходит в особенности гуманитарного познания, где возможности генерализующих подходов, ведущих к получению максимально обобщенных и одновременно предельно адекватных закономерностей, резко ограничены. Это особенно справедливо относительно педагогической методологии, предмет которой отличается чрезвычайно высокой степенью сложности, гетерогенности и неопределенности. Педагогическая методология – это главный перекресток движения потоков научно-педагогического знания, где стыкуются его «верхи» и «низы», т.е. все «этажи». Данные обстоятельства диктуют

необходимость рассмотрения педагогической методологии в системно-комплексном формате: во-первых, с различных сторон; во-вторых, под углом различных точек зрения. Из вышесказанного вполне логично напрашивается вывод: цель поиска «общепринятого» определения в принципе недостижима. Но это не совсем так. Конечно, с одной стороны, вряд ли стоит ориентироваться на позицию последовательного исследовательского максимализма, питаемого надеждой иметь в качестве результатов гуманитарно-научного анализа абсолютно бесспорные объективные истины. С другой, – научная мысль обречена стремиться к достижению такого совершенства. Каждый шаг в данном направлении одновременно приближает и отдаляет нас от цели. Приближает потому, что происходит процесс движения к абсолюту. Отдаляет потому, что познаются новые стороны изучаемого объекта, а значит, встают новые вопросы и проблемы, требующие решения неизвестных до их открытия задач. Обратная сторона исследовательского максимализма – научный субъективизм, одной из формы выражения которого может стать приверженность ученых к определенным теориям, концепциям, взглядам. В таком случае логика исследовательского анализа оказывается подчиненной логике отдельных направлений и традиций. Возможен и личностный субъективизм, при котором в исследовательском процессе верх берут эгоцентрические мотивы. Субъективизм во всех своих проявлениях сильно дает о себе знать в наши дни, хотя он отнюдь не является привилегией нашего времени. Еще в начале XX в. В. Лай квалифицировал некоторые педагогические нововведения как продукт субъективизма и погони за новизной. Что-то подобное происходит сегодня в педагогике, в том числе и в сфере методологических изысканий, где «предлагаются ”субъективные”, т.е. как бы персональные, методологии, использование которых могло бы привести к размыванию самой методологии как научной области» [181, с. 6].

Очевидно, что научный субъективизм в любом своем проявлении способен оказаться причиной, препятствующей процессу категоризации педагогической методологии. Независимо от того, каким пристрастиями будет руководствоваться при этом исследователь, в любом случае его не будет устраивать всякая иная трактовка педагогической методологии, отличающаяся от сформулированной или принятой им версии, являющейся, по его мнению, единственно правильной. Выход из ситуации «научного субъективизма» видится, прежде всего, в осознании и принятии принципа конвенционализма, в соответствии с которым научные

понятия объявляются продуктом соглашения ученых. Разумеется, мы имеем в виду не крайние воззрения конвенционалистского фундаментализма, фактически полностью лишаящие научное знание объективного содержания. Речь идет у нас о конвенционализме как о необходимом моменте исследования сложных динамических систем, требующих для своего анализа методов «балансирующего» мышления.

Еще одна причина трудностей категоризации педагогической методологии кроется в установившейся практике ее определения. В основе данной практики лежит игнорирование первой составляющей исследовательского пути – движения от сущего к построению простейших абстракций – «кирпичиков» будущей теорий. Игнорируя данный этап движения, исследователи сразу переходят ко второй «части программы» – построению теорий [63]. Применительно к нашему случаю это означает, что исследователи приступают к определению понятия без предваряющей этот процесс обстоятельной проработки его внутренних связей и отношений, в которых, собственно, и выражается его сущность. В итоге самый сложный процесс выявления сущности педагогической методологии сводится к ее дефиниции. Формулирование готовых определений понятия без выявления и достаточно развернутого анализа указанных связей и отношений демонстрирует собой пример реализации индуктивно-эмпирического подхода к исследовательской деятельности в понятийной области. Своеобразным логическим аналогом его служит методика обучения, построенная на основе эмпирического обобщения, устанавливающего формальные родовидовые связи. Согласно этой методике детей вначале заставляют выучивать определение понятий, а затем «путем простого сопоставления признаков у отдельных предметов» (Б.М. Кедров) начинают выделять специфические свойства изучаемого понятия. При таком подходе глубинная сущность изучаемых понятий остается для ребенка тайной за семью печатями. Не то ли происходит в случае «явочной» формулировки понятий, когда сначала дается их определение, а затем предпринимаются попытки выявления их сущностных характеристик? Конечно, в любом определении названные характеристики даны, так сказать, имплицитно. Однако они представлены в столь «свернутом» и «снятом» виде, что порой об их наличии приходится только догадываться.

При проведении операций с понятиями возможно использование дедуктивно-теоретического, *содержательного обобщения*, достигаемого «путем анализа некоторого целого с целью открытия его генетически

исходного, существенного, всеобщего отношения как основы внутреннего единства этого целого» [95, с. 127]. Вместе с тем мы считаем плодотворной мысль о дискретности (проницаемости, структурности) сущности точно так же, как мысль о том, что понятие целостности, «расширенное квантовой физикой и теориями самоорганизации... многослойно». Это приводит к признанию «многоступенчатости» целого [393, с. 111]. Дискретные составляющие сущности, выражающей качественную определенность целого, в силу их особой значительности как средств его существования могут быть признаны в качестве конституирующих характеристик этого целого, каковым в нашем случае является понятие «педагогическая методология».

Гипотеза о «множественности» сущности дает нам возможность не ограничиваться выделением одного исходного основания педагогической методологии, а предложить ряд ее конституирующих характеристик – наиболее общих, инвариантных признаков, наличие которых обеспечивает существование данного феномена. Исходя из принципа необходимости и достаточности, мы выделяем семь таких характеристик. Данное количество признаков способно с необходимой и достаточной полнотой выразить сущность педагогической методологии. При определении качественного состава характеристик мы опираемся на имеющиеся исследования категории «педагогическая методология», различные подходы к раскрытию ее сущности, содержания и функций и т.д. В итоге мы выделяем 1) универсальность, 2) полиморфичность, 3) плюралистичность, 4) инструментальность, 5) рефлексивность, 6) аксиологичность и 7) интегративность педагогической методологии.

1. Универсальность. Независимо от того, признается или нет той или иной образовательной парадигмой необходимость методологического обеспечения научно-исследовательской и практической педагогической деятельности, в любом случае оно имеет место во всех педагогических парадигмах, в деятельности всех педагогов при осуществлении всех видов педагогической деятельности. Если в какой-то мере допустимы (в виде утопических размышлений) разговоры о так называемой деидеологизированной или даже деполитизированной педагогике, то всякие рассуждения о деметодологизированной педагогике являются нонсенсом. В современных условиях позитивистское «отбрасывание» методологии вряд ли уместно. Напротив, «методологизм» должен сегодня рассматриваться как «тенденция развития современной

культуры» [296, с. 167]. Табу на методологию, метко названное одним из западных критиков позитивизма «интеллектуальной цензурой», в педагогике так же недействительно, как, например, в физике, биологии, психологии.

2. Полиморфичность. Здесь речь идет о многообразии форм проявления педагогической методологии. Это находит свое отражение в сложной, зачастую противоречивой парадигме, которую образуют определения ее статуса [29; 63; 81; 82; 84; 97; 98; 109; 111; 129; 255 и др.]. На их основе возможно даже построение своего рода «антиномического ряда» педагогической методологии:

- Методология педагогики есть самостоятельная отрасль знания, имеющая свой предмет, научный аппарат, – методология педагогики не является таковой, а выступает лишь в качестве фактора развития теории и практики обучения и воспитания.

- Методология педагогики имеет непосредственное отношение к образовательной практике – методология педагогики не соотносится непосредственно с практикой (сильный вариант: методология вообще не имеет никакого отношения к практике), представляя собой лишь «знание о знании» и «знание о познании», т.е. ограничена научно-исследовательской областью.

- Методология педагогики выступает в качестве мощного преобразовательного фактора развития теории и практики – методология педагогики не является средством преобразования педагогической действительности, а выполняет лишь отражательно-рефлексивную функцию и т.д.

3. Плюралистичность. Это означает, главным образом, отсутствие единого абсолютного методологического «центра», наличие многообразия методологических основ (парадигм, традиций). Исходя из того, что плюралистичность предполагает существование множества методологических «миров», мы вслед за Сепир-Уорфом и Куайном, провозгласившими соответственно принципы лингвистической и онтологической относительности [204, с. 205–250], можем выдвинуть тезис о правомерности существования *принципа методологической относительности*. Отталкиваясь от гипотез указанных авторов, согласно которым воспринимаемый и осмысливаемый мир строится на основе языковых (или научных) норм, констатируем: любая педагогическая парадигма строится в соответствии с определенными методологическими установками и нормами. И если, согласно принципу лингвистической отно-

сительности, структура языка определяет структуру мышления вообще, то в нашем случае структура педагогической методологии обуславливает структуру педагогического мышления. Основываясь же на принципе онтологической относительности, мы выводим формулировку: *разные педагогические онтологии порождают различные методологические «миры»*. И как обитатели различных языковых (научных) «миров» не всегда могут понять друг друга, точно так же не всегда могут понять друг друга и обитатели методологических «миров». Из принципа методологической относительности вытекает ряд следствий:

- *Следствие первое.* «Индивидуальное лицо» педагогической парадигмы определяется соответствующей методологической основой. В качестве такой основы могут выступать философские, общенаучные, частнонаучные (естественнонаучные, психологические, собственно педагогические) учения. Так, в фундаменте прагматической педагогики лежит философско-психологическая концепция прагматизма; скиннеровской технологии программированного обучения – бихевиористская психология; гуманистической педагогики – понимающая психология и т.д.

- *Следствие второе.* Нельзя отдать предпочтение ни одной методологической основе. Каждая из них – «лишь один из возможных взглядов на действительность, и взгляд этот вполне совместим с имеющимися свидетельствами и вполне приемлем для ученых» [89, с. 47]. Кроме того, методологический инструментарий и его философская база – не идентичные явления: последняя способна породить различные методологические установки. Прежде чем стать методологической установкой, философская «начинка» методологии «пропускается» сквозь призму личностных и научных установок методологического субъекта. В результате одна и та же философская основа способна включать различные методологические смыслы. В истории науки широко известен факт признания «лженаучности» генетики с позиций диалектического материализма. Но есть и другой факт: выдающийся генетик XX в. Г. Меллер сделал ряд открытий, опираясь на методологические основы того же диалектического материализма, изложенные в книге В.И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм» [Там же, с.47–48]. Поэтому вместо неумеренной траты усилий на поиски чудодейственных методолого-педагогических средств, не лучше ли будет заняться усвоением азов методологической культуры? Алхимические изыскания, разумеется, имеют право на существование и в педагогике, но ограничиваться ими в ней

так же нельзя, как и в естественных дисциплинах. У педагогов есть право на создание образовательных утопий, но ведь не ограничиваются социальные науки утопиями Т. Мора, Т. Кампанеллы, Сен-Симона, Фурье и др.

- *Следствие третье.* Важнейшей задачей педагогики в целом и педагогической интеграции в частности должны стать правильные ответы на вопросы: возможно ли взаимопонимание между различными педагогическими «мирами»? если «да», то в какой степени и какими путями такая возможность реализуется? Не ответив правильно на эти вопросы, мы не сможем найти верное решение проблем, касающихся нашей интеграции в мировое образовательное пространство. Неплохо было бы нам знать, где те пределы, перешагнув которые мы теряем не только свое образовательное «лицо», но и свой образовательный суверенитет.

4. Инструментальность. Инструментальный подход не является для педагогов диковинкой. Еще в конце XIX в. Дж. Дьюи сформулировал основополагающие положения инструментальной педагогики: научные концепции, теории, гипотезы, идеи, понятия служат в качестве интеллектуальных инструментов при решении задач в условиях проблемных ситуаций, имеющих место в различных сферах человеческого опыта; такими же инструментами являются образование и воспитание, призванные создавать условия для реализации внутренних потенций личности в целях удовлетворения ее потребностей как субъекта социальной деятельности, а также в целях гармонизации ее отношений с обществом. Здесь необходимо указать на возможность превращения инструментальной педагогики в педагогику манипулятивную, продуктом которой может стать «человек-манипулятор» (Э. Шостром). Неразумное увлечение инструментальной стороной педагогики вольно или невольно ведет к формированию личности, которая «стремится управлять собой и окружающими, причем относится к людям, как к вещам, и не осознает свою фальшивость и нежизненность» [130, с. 10]. Однако мы не поступим разумней, если вдруг возьмемся искоренять инструментализм в педагогике: он играет роль орудия, если – хотите инструмента, раскрытия имманентных потенций человека, перевода (раскодирования) генетически заданных способностей в социально-культурные ценности.

Последнее замечание имеет прямое отношение к педагогической методологии – «инструментальному цеху» (В.В. Краевский) педагогики. Инструментальность есть выражение преобразовательно-деятельностной, технолого-практической природы педагогической методологии в частности и

методологии вообще. Деятельностная сущность педагогической методологии отражена в ее характеристике как учения о структуре, логиче – кой организации, методах и средствах деятельности в области теории и практики (П.Р. Атутов, Б.С. Гершунский, В.Е.Гмурман, Г.В. Воробьев, Н.В. Кузьмина, З.А. Малькова, Н.Д. Никандров, М.Н. Скаткин, В.С. Шубинский). Подобное единство мнений относительно деятельностной природы педагогической методологии странным образом уживается с широко распространенным мнением о ее «непрактичности». Не претендуя на полное раскрытие причин такого положения, назовем несколько обстоятельств, обуславливающих недооценку практической роли педагогической методологии:

1) Редукция понятия «практика» к одной из сфер педагогической действительности – образовательному процессу. Этому во многом способствовала дезинтеграция педагогической действительности, осуществляемая в виде отделения друг от друга «чистых» и «нечистых» ее составляющих, которое привело к возникновению пропасти между ее практическими и теоретическими формами. В результате «практичным» объявляется лишь то, что способствует совершенствованию так называемой педагогической практики, т.е. непосредственно осуществляемых процессов обучения и воспитания. Развитие педагогической науки, ее эвристических оснований, понятийного и исследовательского аппарата гласно или негласно объявляется чем-то либо само собой разумеющимся, либо просто недостойным внимания исследователя в силу якобы отсутствия в этом развитии моментов практичности.

2) Чрезвычайная утилитаризация содержания понятия «практичность», абсолютизация в нем прикладного смысла. «Практичным» объявляется лишь то, что служит непосредственно изменению феноменологической (видимой) картины педагогической действительности. Глубинные трансформации, связанные с тенденциями ее развития, при этом в расчет не берутся. Это порождает ситуацию практического детерминизма, выраженного в том, что на основе данных локального эмпирического эксперимента, имеющих фактически всегда положительную динамику в педагогических исследованиях, делаются далеко идущие выводы о необходимости и полезности использования того или иного метода, принципа, условия и т.д. Игнорируется факт: практическая значимость выводов такого эксперимента, как правило, замыкается кругом охваченных им явлений. Например, не так уж трудно экспериментально доказать практическую целесообразность введения платного обучения для

конкретно взятого учебного заведения общеобразовательного профиля. Но весьма сомнительна полезность такого обучения в масштабах всей страны: отторгнутые от учебного процесса миллионы детей через некоторое время превратятся во взрослых иждивенцев в силу их образовательной и профессиональной непригодности.

3) Фетишизация педагогической методологии. Если практика низводится в педагогике до уровня феноменологических проявлений, то, напротив, методология получает ноуменологический смысл: она предстает как некий непостижимый сфинкс, не имеющий ровно никакого отношения к предметной реальности. Этим в немалой степени объясняется живучесть мнения, не признающего помимо философской никакой иной методологии. Этим же, по-видимому, обуславливается фактическая идентификация понятий «методология педагогики» и «методология педагогической науки». В то же время уже приведенные выше деятельностные характеристики педагогической методологии убеждают нас в правомерности позиций, допускающих существование методологии практической педагогической деятельности. Последнее нашло подтверждение в монографии А.М. Новикова [255].

Деятельностная трактовка педагогической методологии позволяет нам сделать вывод о том, что она играют роль инструмента: а) познания и преобразования педагогической науки; б) познания и преобразования образовательно-воспитательного процесса; в) непосредственной деятельности субъектов образовательно-воспитательного процесса, в качестве которых выступают учитель и ученик. На уровне науки инструментальность педагогической методологии проявляется в том, что она служит средством совершенствования научных концептов: понятий, категорий, теорий, концепций, следовательно, и самой педагогической науки. Конечно же, это не может не сказаться положительно на совершенствовании образовательной практики. На ее уровне инструментальность педагогической методологии может быть связана с использованием научно-познавательного аппарата педагогики и исследовательских процедур в учебном познании. Результатом такого использования явилось возникновение целых дидактических систем: метода проектов, исследовательского метода, проблемного обучения, развивающего обучения. Главная их особенность: учебная информация не передается учащимся в готовом виде, а приобретает ими в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности, во многом повторяющей научно-исследовательскую деятельность. Например, выполнение исследова-

тельских заданий в рамках проблемного обучения требует от учащихся поиска, раскрытия и обоснования существенных причинно-следственных связей между явлениями, событиями; умения видеть проблему, осознавать и в некоторых случаях формулировать ее; устанавливать факторы, обуславливающие те или иные события. На уровне субъектов образовательно-воспитательной деятельности инструментальность педагогической методологии проявляется в методологической культуре учителя. Понятие «методологическая культура учителя» в педагогике получает все более широкое распространение [243; 318]. Методологическая культура учителя взаимосвязана с методологической культурой ученика. Необходимость ее развития также осознается исследователями. В частности, в работах Л.Я. Зориной, разрабатывается технология вооружения учащихся метапредметными знаниями, учебными эквивалентами методологических «знаний о знании» [133].

5. Рефлексивность. Если инструментальность выражает деятельностный характер педагогической методологии, то рефлексивность служит показателем ее метадеятельностной природы. Выделяются различные понимания рефлексии: обыденно-жизненное (размышление, полное сомнений и противоречий); философское (форма деятельности человека, направленной на осмысление своих действий и законов); психологическое (процесс самопознания субъектом внутренних психологических актов и состояний и осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению).

Имеет смысл говорить о метафизическом толковании рефлексии. Его придерживался, например, Гегель, рассматривавший тождество бытия и мышления как исторически развивающийся процесс познания абсолютной идеей самое себя. Но какое разнообразие подходов к истолкованию рефлексии мы бы ни привели, их будет объединять одно общее свойство: рефлексия есть конституирующее специфическое свойство человека, отличающее его от других существ. Ведь даже у Гегеля абсолютный дух приходит к концу своего самопознания на высшей ступени человеческого мышления – религии, искусства и философии. К этому перечню мы бы добавили педагогику – это своего рода второе Я философии.

Помня о том, что человек является «предметом воспитания» (К.Д. Ушинский), правомерно предположить: рефлексия есть атрибутивное качество педагогической деятельности. Это находит выражение в том факте, что воспитание индивида в самом широком понимании игра-

ет роль ведущего средства воспроизведения (реконструкции) духовного опыта человечества. Несколько мистическая интерпретация воспитания представлена в известном тезисе Платона: «Воспитание – это воспоминание души». Философский смысл этого афоризма раскрыт Гегелем. «...Относительно познания, – писал он, – мы видим, как то, что в более ранние эпохи занимало зрелый дух мужей, низведено до познаний, упражнений и даже игр мальчишеского возраста, и в педагогических успехах мы узнаем набросанную как бы в сжатом очерке историю образованности всего мира» [Цит. по: 137, с. 44]. Комментируя слова Гегеля, Э.В. Ильенков, со своей стороны, замечает: «... в своем духовном развитии каждый человек как бы повторяет, ”воспроизводит” процесс духовного развития человечества – точно так же, как в своем физическом развитии он успевает за девять месяцев пробежать весь путь эволюции органической жизни на Земле ...» [Там же, с. 45]. Специально-научное обоснование рассматриваемая идея получила в биогенетическом законе (Ф. Мюллер, Э. Геккель), согласно которому онтогенез есть краткое и сжатое развитие филогенеза; в законе рекапитуляции, предполагающем повторение признаков далеких предков в индивидуальном развитии организмов; в учении С. Холла о развитии ребенка как повторении духовного развития человечества.

Рефлексивная природа воспитания – не просто глобальная абстракция или красивая метафора. Она отчетливо дает о себе знать на уровне осуществления педагогической деятельности. Об этом, например, свидетельствует метадеятельностная концепция педагогической деятельности, признающая наддеятельностный характер данной деятельности, выражаемый в ее способности надстраиваться над деятельностью учащихся. При этом она предстает как бесконечная цепь рефлексивных ситуаций: педагог не просто ставит цели, он стремится к тому, чтобы эти цели были осознаны и приняты учащимися; воспитатель не просто ищет способы достижения поставленных целей, но и работает над тем, чтобы эти способы были освоены учащимися, стали для них своими [238]. Рефлексивность свойственна и для деятельности воспитуемого, что акцентируется, например, в педагогике К. Роджерса и В.А. Сухомлинского [294; 329]. Так, К. Роджерс советует: если учащийся жалуется на плохие оценки и неспособность усваивать материал, учителю не следует прибегать к помощи наставлений. Вместо этого он поощряет ученика выразить свои чувства, свое отношение к школе, самому себе, другим людям. Полностью выразив и уяснив для самого себя эти эмоциональные сторо-

ны своей жизни, учащийся должен сам попытаться найти выход из затруднений, наметить новые цели и реализовать их. Психоте – рапевтические рецепты Роджерса у Сухомлинского заменяются «комнатами размышлений».

Рефлексивно-методологические тенденции в самых различных формах находят отражение на уровне научно-педагогической деятельности, где закладываются основы проведения рефлексивно-теоретических исследований и разработок рефлексивно-научоведческих проблем (В.Е. Гмурман, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, В.А. Дмитриенко и др.). Вместе с тем имеет место умаление роли данной функции. Нередко рефлексивность методологии педагогики воспринимается как откровенное зло или бесполезное приложение к последней. Это притом, что именно «в итоге рефлексии происходят выход за пределы существующей системы знаний и порождение нового знания...», что в процессе и результате рефлексии происходит развитие индивидуального Я [205, с. 261; см. также: 62, с. 267], которое, собственно, и является одной из важнейших задач педагогики, а, следовательно, и ее методологии. От того, что она влияет на это развитие в основном опосредованно, значимость ее в этом процессе не уменьшается. Исходным пунктом всякого развития выступает самопознание субъектом своих возможностей. Получение в педагогике нового импульса, фиксируемого в языке посредством приставки «само–», свидетельствует об усилении рефлексивного фактора в ней, в том числе на уровне ее методологических составляющих.

6. Аксиологичность. Эта конституирующая характеристика педагогической методологии главным образом выражает ее мировоззренческую направленность. Многие крупнейшие ученые неизменно подчеркивают огромную роль философско-мировоззренческих начал в научных исследованиях. Так, по признанию Д.И. Менделеева, научное мирозерцание и составляет «план-тип» научного задания. М. Планк замечал, что мировоззрение оказывает решающее влияние на направление научной работы. Широко известны высказывания по этому поводу А. Эйнштейна, М. Борна, Р. Оппенгеймера.

Чрезвычайно велика роль мировоззренческого компонента в педагогике. Это объясняется тем, что мир, куда вступает растущий индивид, «пропитан знаковостью, символичностью, нормативностью, которые объективно ... структурируют его» [80, с. 13].

Любое дело, начиная от продажи арбузов до утонченнейших интеллектуальных занятий, выполняется на основе одной из пяти простых жизненных стратегий: «все выше, и выше, и выше», «движение вширь», «сохранение статус-кво», «шаг назад» и «шаг в сторону». Причем каждая стратегия наделена своей философско-мировоззренческой основой. Так, первая из названных стратегий базируется на доктрине рационализма: мир есть результат развития разума, восходящего все к новым и новым высотам [265].

Человек обречен на выбор той или иной мировоззренческой и, следовательно, методологической матрицы поведения. Хотим мы того или нет, каждому из нас приходится быть методологом. Уровень и содержание нашей методологической грамотности в немалой степени определяются уровнем и содержанием методологического обеспечения той образовательной системы, которая дала нам «путевку в жизнь». В этом контексте главной задачей педагога становится оказание воспитаннику помощи в выборе тех знаков, символов и норм, которые бы способствовали его полноценному личностному и социальному развитию.

Аксиологичность включает в себе и собственно оценочный момент. От степени аксиологической грамотности педагога зависит правильность или неправильность выбора той или иной методологической и, соответственно, педагогической парадигмы. Особенно это надо иметь в виду сегодня, когда в наше образовательное пространство прорывается извне мощнейший поток различных педагогических течений, подходов, традиций. Наша всеядность здесь не знает предела. Мы единственная страна в мире, пытающаяся ассимилировать все имеющиеся образовательные формы: университеты, академии, институты, колледжи, лицеи, гимназии и т.д. Мы стремимся усвоить самые различные образовательные ценности. При этом, как у нас искони повелось, забываем о своих достижениях. И ведь с каким упорством мы продолжаем учиться тому, чему впору учиться у нас: из шести наиболее известных систем воспитания, практикуемых в современной школе, четыре разработаны в нашей стране [195].

7. Интегративность. Данная характеристика педагогической методологии выражает, прежде всего, ее способность к синтезу мировоззренческих и гносеологических подходов с конкретно-научными знаниями [112, с. 66]. Интегративность педагогической методологии проявляется также в том, что она представляет собой иерархию философских, общенаучных, частнонаучных и конкретнонаучных уровней. Интегра-

тивная природа педагогической методологии дает о себе знать в выполнении ею роли системообразующего фактора научно-педагогического знания и образовательной деятельности. Переиначивая известное высказывание поэта, мы можем даже констатировать: методология и интеграция – «сестры-близняшки». В первую очередь, для нас это означает, что исследование проблем интеграции не может считаться полным без анализа ее методологических основ. Напротив, исследование методологии педагогики (или иной другой гуманитарной дисциплины) не может не сопровождаться анализом интеграционных процессов, осуществляемых в ее области. Так, А.П. Беляева в качестве важнейшей методологической задачи профессиональной педагогики называет установление диалектической взаимосвязи между философскими, социологическими, педагогическими, психологическими, техническими и физиологическими понятиями [29, с. 12].

Рассмотренные характеристики педагогической методологии могут быть экстраполированы на все ее разновидности, включая область методологии педагогической интеграции. Будучи составной частью педагогической методологии, методология педагогической интеграции с той или иной степенью адекватности обладает всеми ее атрибутами. Прежде всего это относится к ее конституирующим характеристикам с присущей им высокой степенью инвариантности и способностью выражать предельно общие свойства всех методолого-педагогических подструктур.

Вопросы идентификации состава методологического знания в педагогике привлекают внимание практически всех наших ведущих ученых-педагогов. И всегда камнем преткновения при их решении становится проблема разграничения методологического и общетеоретического знания. Еще в 1969 г. Ф.Ф. Королев обозначил область методолого-педагогических исследований. Им была дана формулировка предмета педагогической методологии, которая с некоторыми вариациями неоднократно воспроизводилась позже другими исследователями. По мнению Ф.Ф. Королева, в состав предмета педагогической методологии входят процесс исследования педагогических явлений и его результат – система педагогических знаний. Исследователь допускает также возможность включения в ряд методологических проблем проблемы дифференциации образования и индивидуализации обучения. Причиной тому, считает Ф.Ф. Королев, служит то обстоятельство, что они не могут быть разработаны без правильного применения к их решению мировоззренческих принципов. Комментируя этот тезис, В.Е. Гмурман указывает

ет, что «при этой ”точке отсчета” фактически стираются различия между методологией и общей теорией», так как «применения мировоззренческих принципов требуют все сколько-нибудь широкие и содержательные проблемы теории воспитания и образования» [233, с. 37].

Ценность последнего замечания состоит в четком обозначении проблемы разграничения методологических и общетеоретических исследований. Вместе с тем нельзя не видеть выдающейся роли мировоззренческой компоненты в системе методологического знания. Конечно, она немалое место занимает и в системе общетеоретических изысканий. Но в последнем случае мировоззренческие принципы выступают в виде «вторичного продукта». Порождает и проецирует их на другие «этажи» научно-педагогического знания и образовательной практики методология. В этом проявляется «сквозной» характер методологического знания, его способность пронизывать все подструктуры познания и действительности. Эти подструктуры могут продуцировать свои, «собственные» методологические установки, но без общеметодологической подпитки «сверху» они не способны выполнять в полной мере функции ценностно-эвристических ориентиров. Поэтому указание на мировоззренческий принцип как на критерий определения методологического статуса исследований вполне правомерно.

Сказанное предостерегает нас от поиска легких путей решения проблемы размежевания собственно методологических проблем от общетеоретических, имеющих методологическое значение и выполняющих методологическую функцию. Отсюда же вытекает вывод о целесообразности дополнения идеи «многоэтажности» педагогической науки (В.И. Загвязинский) идеей «многоэтажности» педагогической методологии. А из этого следует возможность существования методологических проблем, отличающихся друг от друга различной степенью присутствия в них собственно методологического эквивалента. Данное обстоятельство в той или иной мере учитывается в перечнях компонентов методолого-педагогического знания. Например, Э.И. Моносзон выделяет три группы методологических проблем: фундаментальные проблемы методологии определения предмета педагогики и логики познания педагогических явлений; вопросы специфики методологического подхода к изучению проблем обучения, воспитания и развития; методологические проблемы критики буржуазной педагогики. В.И. Загвязинский представил развернутую структуру педагогического знания, включающую в себя: а) исходные положения для анализа и оценки педагогической дей-

ствительности, установленные базовыми для педагогики науками – философией, социологией, психологией и т.д.; б) ведущие элементы и закономерности педагогической теории, имеющие ключевое значение для воспитания в целом; в) учение о структуре, способах построения и развития педагогической теории, принципах и методах педагогического исследования; г) закономерности, принципы, условия взаимосвязи теории и практики, способы внедрения теории в практику. Н.Д. Никандров к методологическим проблемам причисляет: совершенствование системы народного образования; всестороннее развитие личности; повышение роли педагогической науки. Круг методологических проблем, предложенных В.Е. Гмурман, охватывает предмет педагогики, вопросы определения места педагогики в системе научного знания и взаимосвязи педагогики с другими науками, общие и специфические задачи педагогических дисциплин, понятийно-терминологический аппарат педагогики. Результатом разработки этих проблем выступает «знание о знании» («знание о незнании»). В сферу методологических изысканий включаются также вопросы методики исследования (особенности и взаимосвязь исследовательских методов, соотношение качественных и количественных характеристик, содержательных и формализованных методов, эвристическое значение понятий и образов, научных фактов и гипотез, логический и исторический, эмпирический и теоретический уровни педагогического исследования). Итогом разработки такой проблематики является «знание о познании». В.И. Журавлев в состав методологического знания включает: социальные цели педагогической практики и науки; философию педагогики; знания о знаниях педагогики; понятийный аппарат теории педагогики; методы педагогических исследований; принципы и методы педагогического прогнозирования; принципы и методы преобразования педагогической действительности; принципы идеологической интерпретации направлений и результатов педагогических исследований; критериальный аппарат педагогики. В.В. Краевский предлагает различать две группы оснований методологии – теоретические и нормативные. К первой относятся: определение методологии; общая характеристика методологии науки и ее уровней; методология как система знаний и система деятельности; объект и предмет методологического анализа в педагогике. Вторую группу оснований образуют: роль и место педагогического познания среди других форм духовного освоения мира; определение принадлежности педагогической работы к науке; типология педагогических исследований; характеристики исследования; логика пе-

дагогического исследования; система педагогических дисциплин, связь между ними [109; 181; 233; 241; 250; 326, с. 16–17;].

В качестве «подсобного» материала, способствующего определению состава методологического знания, могут быть использованы оглавления методологических сборников [233, 281]. Так, в сборнике «Проблемы методологии и методики педагогических исследований», вышедшем в 1971 г., предлагается следующий перечень работ: «Марксистско-ленинская методология и педагогика», «Объективные и субъективные факторы в процессе формирования нового человека», «Применение социологических методов в педагогических исследованиях», «Опыт статистического исследования успеваемости», «Соотношение диалектики и конкретных наук» [281]. В методологическом сборнике 1985 г. издания представлены: «Тенденции развития педагогики», «Совершенствование процесса и структура исследования в педагогике», «Взаимоотношения педагогической науки и практики как методологическая проблема», «Методологические основы разработки целостной теории формирования личности», «Комплексный подход к принципу коммунистического воспитания школьников», «Политехническое образование как фактор всестороннего развития школьников» [233]. Названия глав работы А.М. Новикова «Методология образования»: «Основания методологии», «Методология научно-педагогического исследования», «Методология практической (образовательной) деятельности», «Сравнительный анализ организации научной и практической педагогической деятельности», «Проблема построения методологии учебной деятельности» [255].

Используя элементы компонентного анализа, контент-анализа и герменевтики, попытаемся на основе изученного нами материала сделать выводы, касающиеся определения состава методологического знания.

Вывод первый. Отчасти соглашаясь с тем, что «... границы методологического знания в педагогике весьма размыты» [109, с. 9], одновременно отметим следующее. Размытость границ методологического знания может быть объяснена не только субъективными причинами, обусловленными определенным уровнем развития педагогической науки и научными традициями, но и объективной сложностью и противоречивостью методологической картины как объекта педагогической действительности и как предмета научно-педагогического анализа. Однозначное, строго зафиксированное очерчивание границ методологической ре-

альности и, следовательно, области методологического анализа вряд ли возможно, да и нецелесообразно в силу «тектонического» характера этой реальности. Она требует использования по отношению к себе антинормного подхода, признающего правомерность и равноценность полярностей. Исходной эвристической основой данного подхода является аналектический закон сходства различий, уходящий своими корнями в один из важнейших постулатов католицизма, выражаемый формулой «сходство в различии и различие в сходстве». Реализация указанного подхода не может быть ограничена рамками дизъюнктивного и даже дискурсивного мышления. Место безальтернативного, каузального мышления здесь занимает «балансирующее мышление», допускающее возможность широкого маневрирования различными критериями оценки методологической реальности, соотнесения, сравнения, сопоставления, экстраполяции, трансформации, обобщения, нахождения сходных характеристик во внешне противоположных друг другу явлениях.

Мозаичность и гетерогенность педагогической методологии дополняется ее способностью пронизывать все подструктуры образовательной теории и практики. Этим во многом объясняется то, что не все приведенные выше формулировки проблем прямо отвечают известному критерию, характеризующему методологическое знание как «знание о знании» и «знание о познании». Об этом, например, свидетельствует отнесение к числу методологических следующих проблем: «совершенство системы народного образования», «всесторонне развитие личности», «политехническое образование как фактор всестороннего развития школьников» и т.д. Напрашивается вывод о недостаточной адекватности названного критерия. Вместе с тем речь здесь должна идти не столько о принципиальной стороне дела, сколько об уточняющих моментах, касающихся феноменологии педагогической методологии. Строго говоря, именно «знание о знании» и «знание о познании» (естественно, в обеих формулировках в качестве дополнения подразумевается понятие «действительность») и образуют инфраструктуру методологического знания. Но здесь необходимо сделать некоторые пояснения:

1. Следует отличать, с одной стороны, объектную область распространения методологического знания в педагогике, с другой – предметную сферу его приложения. Объектная область охватывает собой всю педагогическую действительность, что, как мы уже знаем, обусловлено способностью педагогической методологии обладать признаком универсальности. Предметная сфера педагогической методологии трудно

поддается пространственному обозначению. Она в большей мере имеет отношение к миру «вещей мыслящих», чем миру «вещей распространенных» (терминология Р. Декарта); в соответствии же с теорией «трех миров» К. Поппера [277] ее можно отнести отчасти к миру ментальному и отчасти миру знаний, но не к миру вещей. Такому пониманию различий между объектом и предметом, на наш взгляд, в большой мере коррелирует их определение, где первый характеризуется как область действительности, на которую направлена деятельность исследователя, а предмет – как посредующее звено между субъектом и объектом исследования, отражающее способ видения объекта исследователем с позиции представляемой им науки [101, с. 9]. Исходя из того, что педагогическая методология как сфера познания подчиняется общим закономерностям его функционирования и развития, мы допускаем возможность расчленения методологического знания на «объектную» и «предметную» части. Отсюда логично вывести утверждение о наличии соответствующих типов этого знания – методологического знания в широком и узком смысле. В первом случае оно получает распространение на всю объектную среду педагогической методологии, во втором – на сферу действия ее предмета, ограниченную областью особой методолого-педагогической реальности.

2. Всякое знание есть результат познания. Это, разумеется, касается и «знания о знании», и «знания о познании». Между тем ученому, как и поэту, порой приходится иметь дело с тысячами тонн «словесной руды», прежде чем получить искомый «грамм» знания. По данной причине состав (система, структура) методологического знания может определяться и с учетом названных «тонн», и без их учета. В первом случае мы будем иметь дело со знанием, включенным в орбиту методологического анализа, во втором, – с собственно методологическим знанием. Иначе говоря, уже непосредственно на уровне самого знания, а не его онтологических оснований подтверждается целесообразность широкого и узкого понимания методолого-педагогического знания.

3. Анализ приведенных перечней компонентов методологического знания инициирует дополнения известных его инвариантных составляющих, «знания о знании» и «знания о познании», – еще одним компонентом – «знанием о преобразовании действительности». В принципе это вполне допустимо. Но тем самым будет нарушен закон экономии языка. Практическая, инструментальная природа методологии, как было показано выше, безусловна. Истина эта не отменяется опосредованным

характером ее влияния на практику. В суждениях о методологическом знании как «знании о знании» («знании о познании») мы должны помнить об этом влиянии и почитать его как имплицитную данность методологии.

Вывод второй. Отталкиваясь от идеи двух методологий – методологии в широком смысле слова и методологии в узком смысле слова, а также от концепции «многоэтажности» методологического знания, мы выделяем три группы методологических проблем: 1) потенциально методологические проблемы; 2) проблемы, имеющие методологическое значение; 3) собственно методологические проблемы.

1. Существование *потенциально методологических проблем* проистекает из универсальной природы методолого-педагогического знания. В данном случае можно говорить не о «размытости» его границ, а об их отсутствии в принципе. И в том смысле, что методологическое знание пронизывает всю педагогическую реальность, и в том смысле, что последняя не имеет пределов, как не имеет пределов обучение (А. Печчеи) – одна из важнейших онтологических составляющих данной реальности. Следовательно, к потенциально методологическим проблемам относятся практически все педагогические проблемы: всякая педагогическая проблема несет в себе методологический эквивалент, но не каждая из них является методологической. Так, проблему «анализ опыта статистического исследования учащихся» вполне допустимо рассматривать вне рамок методологического исследования. Вместе с тем это не мешает ей при определенных условиях приобрести статус методологической проблемы, что и происходит в представленном выше примере. Вследствие того, что в таких случаях совершается актуализация методологического потенциала проблем, их можно назвать еще *актуализируемыми методологическими проблемами*.

2. К *проблемам, имеющим методологическое значение*, относим такие общетеоретические проблемы, как «особенности методологического подхода к изучению проблем обучения, воспитания и развития», «закономерности, принципы, условия взаимосвязи теории и практики, способы внедрения теории в практику», «всестороннее развитие личности», «совершенствование системы народного образования», «принципы и методы педагогического прогнозирования».

3. *Собственно методологические проблемы* заключают в себе методологическое знание в узком смысле слова и непосредственно представляют «знание о знании» и «знание о познании». В их круг входит

большинство проблем, которые мы обнаруживаем в приведенных выше источниках, служащих в качестве исследовательского материала. Особенно отчетливо они дают о себе знать в перечнях В.Е. Гмурмана и В.В. Краевского. В.В. Краевский предлагает, кроме того, членение методологического знания на метаметодологическую и собственно методологическую составляющие.

Исследовательская логика вновь приводит нас к необходимости выделения двух форм существования методологического знания – метаметодологической и собственно методологической. Обе эти формы своим предметом имеют «знание о знании». Однако между ними обнаруживается и весьма серьезное различие. Чтобы более рельефно оно представило перед нами, приведем пример. Возьмем такую область анализа, как предмет научного познания. Так, вот: в метаметодологической работе анализируется предмет самой методологии, в методологическом исследовании изучается предмет педагогической науки. Соответственно, это касается и других единиц анализа – сущности, объекта, понятийного аппарата и т.д. *Метаметодологическое знание* выражает высшую степень научной рефлексии, ибо она представляет собой рефлексии рефлексии, иначе говоря, рефлексии третьего порядка. Методология олицетворяет собой рефлексии второго порядка, теория – первого порядка. *Собственно методологическое знание* – это «знание о знании» педагогической реальности. Фундаментальное отличие педагогической реальности и методологической действительности как предметов приложения знаний состоит в том, что первая проявляется внешне-предметно, вторая может существовать как идеальный теоретический конструкт, который, как известно, не имеет прямых реальных аналогов. Отсутствие аналогов этим конструктам в реальности учеными признается как важнейший критерий научности дисциплин. Более того, исследователями утверждается принцип альтернативности во взаимоотношениях реальной действительности (реальности) и научных выводов [291; 372]. К сказанному присовокупим тонкое замечание В.С. Соловьева. «Творческая идея художника, – писал он, – имеет действительность, но лишена реальности, пока не будет осуществлена во внешнем материале» [323, с. 287].

Внутри собственно методологического знания могут быть выделены такие страты, как ценностно-целевые (эвристико-методологические), науковедческие и инструментально-методологические основания педагогики. Каждая из этих страт включает в себе целый ряд подструктур,

интегрированных в субдисциплинарные образования. В качестве их ответственно могут выступить: 1) философия образования, интегрирующая в себе элементы эдукологии, педагогической аксиологии, педагогической антропологии, педагогической персонологии; 2) педагогическое науковедение; 3) педагогическая праксиология, представляющая собой синтез методологий педагогического исследования и образовательной (самообразовательной) деятельности субъектов педагогического процесса. В свою очередь каждая из приведенных дисциплин содержит свои, присущие ему элементы. Результаты анализа источников и образовательной практики, данные собственного исследовательского опыта позволяют определить примерный состав наиболее значимых дисциплин, представляющих указанные выше страты собственно методологического знания в педагогике [23; 63; 75; 77; 81; 85; 94; 104; 105; 111; 118; 132; 304; 362].

К ним относятся:

- *Философия образования.* В данную страту входят следующие элементы: образование как процесс, результат и система; образование и идеология; глобальные проблемы образования; функции, движущие силы и ведущие тенденции развития современного образования; роль и место противоречий в образовании и педагогике; аксиологические аспекты образования; ценностно-целевые основания педагогики; подходы к образованию и педагогические парадигмы; основы педагогической антропологии и персонологии; проблемы свободы и необходимости, добра и зла, возможности и реальности в педагогике; человек как «предмет воспитания»; педагогическая эгология и экология; личность в системе педагогических отношений; этика и диалектика субъект-субъектных и субъект-объектных отношений в педагогике и др.

- *Педагогическое науковедение.* Оно охватывает такие элементы, как предмет и объект педагогики; педагогика как наука, техника и искусство; взаимосвязь педагогики с другими дисциплинами; отрасли педагогического знания; основные тенденции его развития; понятийно-терминологический аппарат педагогики и др.

- *Педагогическая праксиология.* При выделении этой составляющей мы основывались, прежде всего, на предельно широком толковании методологии как учения о структуре, логической организации, методах и средствах всякой деятельности. Методология признается в качестве необходимого компонента всякой деятельности в силу того обстоятельства, что последняя становится предметом осознания, обучения и

рационализации [235]. Тем самым ревизии подверглось восходящее к традициям Нового времени толкование методологии как области науки, изучающей общие и частные методы научных исследований. Выход методологии за рамки научно-исследовательской деятельности был ярко продемонстрирован Т. Котарбинским, предпринявшим попытку создания всеобщей методологии – праксиологии, предметом которой провозглашались организационные основы и способы деятельности, применяемые практически во всех видах совокупной деятельности человека, в том числе школьном деле [179; 296, с.150–151]. Задолго до Т. Котарбинского А.А. Богданов разработал свою «всеобщую организационную науку», целью которой ставилось исследование форм и типов структур и систем в любых областях практической деятельности и познания [40].

Сегодня формируется методология практической педагогической деятельности. Это происходит параллельно с развитием методологии научно-педагогической деятельности, что предполагает необходимость их рассмотрения «в одном ключе, с единых позиций, а именно с позиций проектно-технологического типа организационной культуры» [255, с. 14]. Позиция проектно-технологического типа организационной культуры во многом коррелирует с установками праксиологии и тектологии. В обоих случаях речь идет о выработке наиболее общих организационно-процедурных способов достижения максимальной целесообразности. Везде в качестве основы выступает исходный, подтверждаемый эмпирически и научно факт наличия общих моментов во всех системах (кибернетический закон) и во всех видах человеческой деятельности (праксиологический закон).

Целесообразность вычленения праксиологического компонента педагогической методологии обуславливается инструментальной природой педагогической методологии, ее способностью влиять на выбор, разработку и реализацию методов и средств организации деятельности. Еще в 1986 г. в научной литературе отмечалось, что понятия «технология обучения» и «методология обучения» взаимодополняют друг друга, «находятся в таких же содержательных связях друг с другом, как "частица" и "волна" в физике» [388, с. 186]. К этому следует добавить имеющиеся традиции отождествления методологии и методики в некоторых языках и научных системах [93, с. 255–256]. При выделении педагогической праксиологии как элемента педагогической методологии мы руководствовались также концепцией двойственного характера педагогического труда. С одной стороны, указывают Л.С. Выготский и А.Р.

Лурия, учитель является «организатором и управителем социальной воспитательной среды, а с другой – частью этой среды» [66, с. 53]. Как «организатор и управитель социальной воспитательной среды» педагог выполняет функции практического методолога.

Вышеприведенное свидетельствует, что есть основания для выделения педагогической праксиологии в качестве составной части педагогической методологии – системы общефилософских, общенаучных, частнонаучных и конкретнонаучных положений, пронизывающих все педагогические «миры» и все уровни функционирования научно-педагогического знания – уровень знаний о знаниях, уровень знаний о действительности, уровень самой действительности [275]. В состав педагогической праксиологии входят два блока: научно-исследовательский и практико-технологический. *Научно-исследовательский блок* в качестве своих важнейших проблем имеет вопросы, связанные с анализом существенных характеристик научно-педагогической деятельности, средств и методов научно-педагогического исследования, логики и организации его осуществления. *Практико-технологический блок* включает в себя проблемы выявления природы практической деятельности педагога и деятельности учащихся (воспитанников), определения и разработки организационных основ этих видов деятельности, средств и методов их реализации.

Сказанное о педагогической праксиологии отнюдь не означает полного сведения к ней методологии педагогики. Редукция педагогической методологии к организационным, технологическим и процедурным характеристикам в принципе возможна. Но в этом случае мы должны игнорировать важнейшую функцию методологии – быть основанием, объяснительным принципом, идеологическим, ценностно-целевым ядром деятельности. Методология, и в первую очередь педагогическая, берет свое начало с «детских» вопросов: «почему?»; «зачем?»; «для чего?». . . . Свое недовольство по поводу непослушания наших детей мы часто выражаем формулой «Сказано тебе: надо, значит надо!». Однако это «надо» очевидно для нас, а для ребенка – не совсем, так как в нем еще силен рефлекс любознательности; суть его выражается взаимозависимыми вопросами: «Что это?»; «Для чего это нужно?», «Почему?».

Беда взрослых состоит в том, что они об этих вопросах порядком подзабыли. Вот и выходит по известной схеме: хотим как лучше, а получается как всегда. Иначе и не может быть. Бывший Глава правительства РФ неустанно повторял, что он не занимается политикой, он хозяй-

ственник. Но в деятельности главы Правительства любого государства именно политика выполняет методологическую функцию по отношению к его хозяйственным функциям. В широком смысле методологическим является любое общее знание по отношению к менее общему [112, с. 66]. Это касается и отношений более общих видов деятельности к менее общим. Существо вопроса заключается в способности всякой более общей деятельности выступать по отношению к менее общей деятельности в роли методологического инструментария. Поэтому, даже прекрасно организованная хозяйственная деятельность в рамках государственного целого без ее политического (методологического) обеспечения таит в себе множество проблем и даже опасностей.

Точно так же обстоит дело в сфере образования. Могут быть разработаны прекрасные технологии обучения, великолепно организован воспитательный процесс, но если все это не будет соответствовать логике развития целого, то вряд ли можно говорить о необходимом и достаточном уровне продуктивности образовательной деятельности. Ее праксиологический компонент должен быть освещен ценностно-смысловой идеей, что достигается посредством методологической рефлексии более высокого порядка, нежели простой поиск эффективных путей к успеху, все более сводимому в личном и общественном сознании к быстрейшему достижению эмпирически заданных на данный момент желаемых результатов. Так, если судить по количеству вводимых образовательных инноваций, то сегодня в пору говорить о наступлении эпохи «педагогического рая». Казалось бы, самые совершенные технологии буквально заполнили образовательную сферу. Однако образование в целом от всех этих технологий мало что выиграло. По крайней мере, пока. Надо, видимо, согласиться с мнением о том, что надежды на технологическую педагогику, на инновационные поиски, которые «представляют собой характерные для деятелей образования суеверия, некую педагогическую алхимию, обещающую вот-вот все превратить в золото», не оправдались [344, с. 30].

А во что обходятся наши шараханья и метания в стихии «общечеловеческих ценностей», деполитизации и деидологизации образования? Критикуя нещадно времена, когда все «спускалось сверху», мы почему-то без всякого разбора, при отсутствии даже минимальной дозы критичности воспринимаем все то, что «спускается» нам из-за кордона. А ведь в образовании все так индивидуально и неповторимо, что даже опыт со-

седней школы трудно перенимать без хотя бы элементарного методологического препарирования. В свое время у нас существовала целая педагогическая отрасль, занимавшаяся вопросами внедрения передового образовательного опыта. Еще совсем недавно чуть ли не все педагогические и педагоги-практики увлекались самыми различными «школами». Особым вниманием пользовалась вальдорфская школа. Ныне как-то само собой былой энтузиазм погас. До сих пор длится наш роман с гуманизацией образования, хотя уже и здесь имеют место признаки охлаждения. Сегодня ринулись в тесты, проекты, конструкты и т.д. Наступает эпоха *педагогического конструктивизма*. Долго ли продлится она и что грядет дальше? Конструктивистская педагогика, идя на смену психологической педагогике, бывшей в свое время отрицанием педагогики философской, в некотором роде знаменует собой третий этап развития закона отрицания отрицания в истории становления педагогики. «Конструктивизация» педагогики – это очередная атака на присутствие в ней философской компоненты. В 1920-е гг. один из наиболее известных отечественных борцов с философской педагогикой П.П. Блонский, выражавший в то время позиции психологической педагогики, писал: «Философская педагогика рождает педагогический утопизм. Научная же педагогика начинает свою работу не с установления высших идеалов, норм, законов, но с изучения фактического развития воспитуемого организма и фактического взаимодействия между ним и воспитывающей средой» [Цит. по: 65, с. 370]. Решительно действовали в этом направлении зарубежные педагоги (В. Лай, О. Коннор и др.), признавшие ненаучной проблему воспитательных целей, ценностей, норм. Однако отечественный и мировой педагогический опыт свидетельствует, что именно указанная проблема и есть важнейшая проблема образования. Особенно это очевидно сегодня, когда мир вступает в новое тысячелетие, а мы к тому же входим в новое измерение социального бытия. Перед нами стоят простые и ясные вопросы: каким должен быть человек наступающей эры? какими должны быть мы – граждане России XXI века? Не так уж трудно, на первый взгляд, найти и ответы на них: на страницах научных, в том числе педагогических, изданий можно обнаружить десятки моделей современного и даже будущего человека – так любимого на Руси «нового человека». Основная трудность – сделать верный выбор среди этих десятков моделей. Конечно, и здесь можно особенно не напрягаться. Взяти же мы ничтоже сумняшиися «напрокат» модель «человека рыночного» (Э. Фромм) и стали его тиражировать как на уровне научно-

педагогических систем, так и на уровне образовательной реальности. Результаты такого выбора уже приобретают определенные очертания. Немеркнущий образ России как палаты № 6 успешно интегрируется с образом Вишневого сада, гибнущего под ударами топора *новых русских* лопахиных.

Именно отсутствие надлежащей конкретной ценностно-целевой базы нашей системы образования является причиной многих его сегодняшних бед. И здесь мы настолько далеко зашли, что порой стали забывать о том, систему какой страны мы представляем. Теоретически тот факт, что общечеловеческой системы образования как таковой не существует, признают все. Но почему-то не принимается во внимание, что Россия как суверенная страна и как достаточно развитая ментальная субстанция должна иметь достаточно оригинальную систему образования с соответствующими целями, ценностями, нормами и установками.

Надлежит согласиться с тем, что «нельзя построить праксиологию или выделить общую методологию науки без соотнесения с философской методологией» [296, с. 151]. Педагогическая праксиология может явиться лишь частью педагогической методологии, ее завершающим аккордом. Ее же исходным моментом выступает философия образования, задающая ценностно-целевую и смысловую направленность педагогической деятельности. Срединное положение в этой триаде занимает педагогическое науковедение.

Вывод третий. Положения, касающиеся структурно-морфологических характеристик педагогической методологии, могут быть использованы в качестве базового материала при определении состава методологии педагогической интеграции. Вначале выделим в ней две части – метаметодологическую и собственно методологическую. Предмет метаметодологического анализа в данном случае – сама методология педагогической интеграции; предмет методологии педагогики педагогической интеграции – *все* наиболее значимые проблемы педагогические интеграции. Подобная широта действия методологического знания объясняется как универсальностью методологии, ее способностью пронизывать все подструктуры педагогики, так и методологической ориентированностью интегративных исследований, наличием корреляционных отношений между методологией и интеграцией, о чем неоднократно говорилось выше. Универсальность методологии отнюдь не противоречит существованию проблем с разной степенью представленности в них методологической компоненты. Используя приведенную

выше классификацию методологических проблем, выделим следующие типы методологических проблем педагогической интеграции:

1. *Потенциальные методологические интегративно-педагогические проблемы*, которые включают все интегративно-педагогические проблемы за вычетом проблем, имеющих методологическое значение, и собственно интегративно-методологических проблем. Результатом их анализа, как правило, становятся не «знания о знании» («знания о познании»), а знание о тех или иных видах интегративно-педагогической практики. Однако данное обстоятельство не отменяет *потенциально-методологического* статуса указанных проблем: будучи включенными в контекст методологического анализа, они приобретают черты методологических проблем. В первую очередь это сказывается на результатах анализа, которые представляют собой «знание о знании» («знание о познании»). В качестве примера сошлемся на разработки В.Д. Семеновым понятийного аспекта концепции интеграции воспитательных сил общества и их аналитического инструментария [309].

2. *Интегративно-педагогические проблемы, имеющие методологическое значение*. Сюда относятся общетеоретические вопросы педагогической интеграции, такие как становление и развитие педагогической интеграции, определение ее закономерностей и морфологических характеристик и др.

3. *Собственно методологические интегративно-педагогические проблемы*, включающие в себя вопросы, связанные с исследованием ценностно-целевых оснований и понятийно-категориального аппарата педагогической интеграции, организационных основ исследовательской и практической деятельности в области педагогической интеграции.

Представленный нами материал позволяет также выделить три содержательных модуля методологии педагогической интеграции – философию педагогической интеграции, интегративно-педагогическое науковедение, интегративно-педагогическую праксиологию.

Философия педагогической интеграции исследует основания и факторы педагогической интеграции; проблемы интегративно-педагогической эдукологии (интеграция образования и производства, образования и общества, роль и место дезинтеграционных и интеграционных процессов в современном образовательном пространстве); вопросы интегративно-педагогической антропологии и персонологии (человек как исходный пункт и конечный «продукт» педагогической интеграции, личность в системе интегративно-педагогических отношений, интегра-

тивно-педагогический аспект экологии и эгологии субъектов образовательной деятельности, их субъект-субъектных и субъект-объектных отношений) и др.

Предмет анализа *интегративно-педагогического науковедения* образуют вопросы определения сущности педагогической интеграции как относительно самостоятельной сферы педагогической практики и теории, взаимосвязь ее с другими их сферами, особенности ее понятийно-терминологического аппарата и др.

Интегративно-педагогическая праксиология в качестве своих важнейших задач имеет разработку организационных основ функционирования интегративно-педагогической деятельности, наиболее эффективных условий и средств ее реализации.

Анализ генезиса и этапов становления педагогической методологии позволяет нам сделать по главе следующие **выводы**. В своем развитии педагогическая методология отражает процесс эволюционного становления человека, его деятельности и познания в целом и педагогической деятельности и познания в частности. Данный вывод, в свою очередь, опирается на представление о методологии, в том числе педагогической, как о конституирующей видовой характеристике человека.

Результаты исследования этапов истории развития педагогической методологии в России с начала 20-х гг. XX столетия по настоящее время позволяют предположить, что движущей силой этого развития является разрешение противоречий между философской детерминированностью ее положений и педагогической заданностью их функций.

В качестве конституирующих характеристик и составных частей методологии педагогической интеграции нами выделены универсальность, инструментальность, плюралистичность, рефлексивность, аксиологичность. интегративность. Предпринята попытка создания морфологической модели методологии педагогического знания на основе принципа полимодальности, отражающего универсальную природу методологии вообще и педагогической – в частности. В соответствии с данной моделью мы постулируем тройственный характер методолого-педагогического знания, обусловленный его способностью интегрировать в себе мировоззренческие, сциентистские и праксиологические элементы. Высокий уровень полимодальности методологического знания объясняется, в первую очередь, тем, что в отличие от предметного знания, указывающего на то, что познается (знание о действительности),

методологическое знание указывает, каким образом, при каких условиях, в какой форме это познается (т.е. знание о знании) [296, с. 151].

Иначе говоря, методологическое знание *инструментально, праксиологично*. Его главное предназначение – быть средством осуществления (модернизации, трансформации, преобразования и т.д.) действительности. Но при этом мы имеем дело со средством особого – высшего – порядка, а именно знанием о знании, т.е. с метасредством – средством средств, *основанием и обоснованием деятельности*, ее необходимой эвристической предпосылкой и одновременно эвристическим сопровождением. Из чего следует: суть методолого-педагогического познания заключается в исследовании общих оснований, путей, закономерностей организации, функционирования и развития субъектных и объектных составляющих педагогической действительности.

К завершению разговора по первой главе добавим следующее. Будучи разновидностью метасистемного знания, которое наряду с предметным знанием и системное знание образует структуру научного знания [190], методолого-педагогическое знание способно объединять в себе все формы педагогического знания и, следовательно, эвристически обосновывать и сопровождать все формы педагогического бытия. Причем, в любом случае происходит подключение к решению вопросов методологического обоснования и сопровождения всего методологического комплекса, образуемого интегративной совокупностью ценностно-мировоззренческих, сциентистски-научоведческих и праксиолого-технологических составляющих. К примеру, в последнее время встает вопрос о присоединении российской системы высшего образования к соответствующим европейским стандартам. Естественно, сам вопрос не встает, его ставят люди. И еще до его постановки ими должен быть проработан целый ряд методологических проблем (если, конечно, постановка и решение данного вопроса воспринимается как серьезное, ответственное дело, а не как спущенное откуда-то «сверху» очередное мероприятие по нашему вхождению в так называемое мировое образовательное пространство по принципу «даешь Сиваш!»).

Соответственно, главной проблемой становится не проблема подписания очередной конвенции, а *проблема проблематизации* - тщательного изучения рассматриваемого вопроса, ответственного осознания его сложности и противоречивости, и, как показывает наш многотрудный опыт взаимоотношений с внешним миром, очень и очень важно постичь неоднозначный характер его последствий. Отсюда следует необходи-

мость осознания обществом в целом и образовательным сообществом в частности, решения вопроса как *решения проблемы*. Но это все вряд ли возможно без постижения всей глубины его неординарности, обусловленной его комплексностью, органической встроенностью его последствий в систему социокультурных связей и отношений. Речь идет не просто об организационно-административном решении и даже не просто о чисто образовательном вопросе; речь идет о фундаментальных изменениях идеологии и стратегии образования, имеющих ментально-психологические, социально-политические и социально-экономические последствия. Поэтому постулирование чуть ли ни в качестве главной задачи адаптацию к европейским образовательным стандартам вряд ли продуктивно. Ибо в них «опредмечен» соответствующий социально-ментальный опыт, уходящий своими корнями в толщи определенных национальных и региональных традиций. И насколько легким кажется усвоение внешних атрибутов этих стандартов, ровно настолько же трудным является их действительная *интериоризация* нашим социальным и образовательным сообществом.

Опыт учит также, что от наших благих пожеланий в скорейшей нашей европеизации до их реализации – дистанция «огромного размера». Со времен Петра мы в Европу продолжаем входить через окно. А какие только прожекты не строились (особенно в последнее десятилетие) и даже вроде бы реализовались некоторые из них. И что же? Мы до сих пор находимся на обочине Европы. Место берлинской стены заняла стена калининградская. Это относится и к образованию. Вхождение в европейский образовательный дом оказалось не менее трудной задачей, чем вхождение в Европейский Дом вообще. Так, мы с усердием прилежных учеников занимались вопросами многоуровневого образования, стараясь, по нашему обыкновению, как можно более походить на своих вечных «учителей» - европейцев. Но оказалось, что ни образовательные, ни народнохозяйственные традиции не были подготовлены к *введению* бакалавриатско-магисторской системы. И виной тому является не она, а то, что мы до конца не осознали, что имеем дело не с *безусловно* решаемым вопросом, а *проблемой*, требующей методологического многофакторного анализа ее ценностно-целевых (смысловых) оснований (вспомним детские «почему?», «зачем?»): почему мы должны все время приспособливаться, ведь, может случиться, что завтра придется приравниваться к «асановским» стандартам? может быть пойти путем органической интеграции, учитывающей продуктивные моменты взаимодей-

ствующих сторон, а не путем простой редукции к европейским стандартам? каким образом воспримутся нововведения потребителем образовательных услуг, включая обучающихся и работодателей? и т. д. и т. п. Не должно остаться в стороне решение вопросов понятийно-терминологического характера. Например, существует проблема интеграции понятия «бакалавр» в контекст наших реалий: категориальная идентификация присваиваемых новой социально-культурной средой явлений - одно из самых значимых условий решения проблемы их успешной адаптации к ней. Необходима разработка прагматического аспекта проблемы, обуславливающего потребность поиска адекватных организационных основ, средств и методов «привязывания к местности» образовательных заимствований и др. Алфавитная истина системного подхода гласит: действия элемента системы определяются не его специфическими особенностями, а характеристиками ассимилирующей его системы. В конце-концов, речь идет о выборе верной стратегии перенимания «чужого» образовательного опыта. По большому счету здесь возможны два пути – редукционистский или органический. В первом случае происходит механическое сведение одной образовательной системы к другой; во втором случае - взаимоуподобление их наиболее продуктивных составляющих с целью создания качественно новой системы. Соответственно, можем говорить или об ассимиляции, «поглощении» одной образовательной традицией другой, или об их равноправном диалоге.

Глава 2. ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ПЕДАГОГИКЕ

2.1. Классификация источников исследования интеграционных процессов в педагогике

Анализ источников – необходимое условие успешности достижения целей любого типа исследования. Но в первую очередь это относится к теоретико-методологическим работам, имеющим в качестве своего результата как «знания о действительности, так и «знания о знаниях». Рассматриваемые источники можно разделить на две большие группы: 1) философско-научные исследования; 2) педагогические исследования.

Первую группу образуют источники: 1) раскрывающие логико-методологические и общетеоретические проблемы интеграции; 2) анализирующие вопросы интеграции дисциплин в отдельных отраслях науки и группах наук; 3) рассматривающие педагогические аспекты интеграции

1. Источники, раскрывающие логико-методологические и общетеоретические проблемы интеграции.

Центральное место в этой подгруппе занимают работы, вскрывающие сущностно-категориальные характеристики интеграции. Так, в статье В.А. Энгельгардта определены ступени интеграции частей и целого, дан анализ понятий «интегратизм», «редукционизм» и «органицизм» [386]. Многомерное видение интеграции, демонстрируемое немецким исследователем Г. Павельцигом, способствует адекватному пониманию роли интеграционных и дезинтеграционных процессов в ходе осуществления педагогической деятельности [262; 413]. Например, осознание того, что всякая интеграция содержит в себе дезинтеграционный момент, предостерегает педагогов от «валового» подхода к интеграции как к «абсолютному добру», а к дифференциации – как к «абсолютному злу». Большое значение для педагогики имеет положение Г. Павельцига о том, что нельзя допускать, чтобы дезинтеграция старого выступала на первый план, в то время, когда интеграция новой системы еще только ставится на повестку дня. В научной литературе рассматриваются генетические аспекты интеграции; предложены подходы к выделению объективных оснований, условий и факторов интеграции знаний;

даны описания структурно-морфологических характеристик ее – уровней, типов, видов, форм, направлений, тенденций и механизмов [136; 137; 153; 166; 170; 200; 207; 213; 214; 219; 221; 225; 231; 265; 285 и др.].

2. Источники, анализирующие вопросы интеграции дисциплин в отдельных отраслях науки и группах наук; в области человекознания и гуманитарных дисциплин; в сфере взаимодействия социогуманитарного и естественнонаучного знания; в области техникзнания, взаимосвязи технических и естественных наук.

В этой подгруппе наше внимание привлекают, прежде всего, исследования проблем взаимодействия социогуманитарного и естественнонаучного знания и взаимосвязи технических и общественных наук. Так, Ю.А. Шрейдер пишет о природе взаимоотношений общественных и естественных наук, где главное – не сотрудничество независимых партнеров, а взаимное «прораствание», или «тесный симбиоз организмов». Г.Д. Гачев поднимает проблему влияния гуманитарных дисциплин на развитие естествознания. Центральным моментом здесь выступает способность гуманитарного знания «дать образ Целого» [68, с. 109 – 125]. В работах этого типа вскрываются объективные основания взаимосвязи технических и общественных наук, формулируется мысль о взаимообусловленном характере существования человека и техники, называются пути взаимодействия общественных и технических наук; рассматриваются типология и механизмы взаимосвязи технических и общественных наук [58; 136; 159; 337].

3. Источники, рассматривающие педагогический аспект интеграции.

В источниках, составляющих данную подгруппу, утверждается, например, что интеграция является важнейшим фактором сохранения единства духовной культуры; напротив, предельное обособление и самозамкнутость наук суживают горизонт духовной деятельности. «Расслоение» наук ведет к деформации человека, негативно влияет на его воспитание и профессиональную подготовку: наук – десятки тысяч, а человек – один! «Уже в школе ... малый человечек должен оказаться способен совместить в себе и синус-косинус, и бабушку-старушку, которую Раскольников убил; и инфузорию, и законы Хаммурапи. А что к чему тут? Иль так и обречен человек знать культуру как набор разных ящичков, механически в него вдвинутых, оставаясь при логике типа: ”в огороде – бузина, а в Киеве – дядька”, – или есть толк и связь между всем и всем?» [68, с. 15]. Человек в принципе способен постичь целостность

мира, «ибо все вселено в него». Однако, «образовалась кричащая диспропорция между ростом частичных знаний, сведений... и способностью человека собрать все это в целостную картину мира» [Там же, с.14]. Педагогический аспект интеграции нашел отражение в двух монографиях И.П. Яковлева [391; 392]. Основной целью первой работы стало выявление общих для высшей школы и развития общества интеграционных тенденций, а также рассмотрение специфики проявления в технических вузах интеграционных процессов. В более позднем своем труде И.П. Яковлевым формулируется продуктивная идея интеграции производства, науки, образования и управления для того, чтобы конкретный процесс «работал» на личность. Все это может послужить в качестве методологического инструментария при разработке проблем социального партнерства в современных условиях.

В философско-научно-педагогической литературе имеют место подходы к решению проблем *технологического обеспечения* педагогической интеграции. Так, О.М. Сичивица делает вывод о том, что «известный эффект... могут дать методы обучения, в основе которых будут лежать некоторые особенности высшей нервной деятельности человека (гипнопедия) или другие сложные явления, исследованием которых занимается парапсихология» [315, с. 98-99].

В состав *второй группы* входят источники: 1) затрагивающие вопросы методологии и методики исследования педагогической интеграции; 2) раскрывающие сущностно-категориальные характеристики педагогической интеграции; 3) решающие задачи практической интеграции.

1. Источники, затрагивающие вопросы методологии и методики исследования педагогической интеграции.

В научно-педагогической литературе данного типа сформулированы задачи исследования интеграционных процессов в педагогике [292]; обрели гражданство термины «интегратизм» (как принцип исследования) и «интегративный подход» [106, с. 240–241].

2. Источники, раскрывающие сущностно-категориальные характеристики педагогической интеграции.

Одним из первых сущностно-категориальные характеристики интеграции в отечественной педагогике начал исследовать И.Д. Зверев. Еще в 1974 г. он предпринимает попытку разграничения понятий «интеграция» и «координация» [119]. Большое место отводится анализу сущностно-категориальных характеристик педагогической интеграции в сочинении Г.Ф. Федорца, где имеет место попытка выведения сущности

педагогической интеграции из специфики «предмета воспитания» – человека [341]. В.С. Леднев посвящает проблеме дифференциации и интеграции компонентов образования параграф в монографии «Содержание образования» [203, с. 83–84]. Несмотря на известную лапидарность, данный параграф содержит в себе ряд емких умозаключений. Во-первых, интеграция и дифференциация взаимообуславливают друг друга; но ввиду того, что в сфере образования дифференциация достигла своего верхнего предела, на первый план сегодня выступает интеграция. Во-вторых, интеграция выполняет функцию своеобразного «уплотнителя» времени. В-третьих, интеграция не может осуществляться искусственно, она должна «созреть», должна быть понята и доказана предметная и образовательная общность соответствующих компонентов. В-четвертых, в развитии интеграционных процессов в педагогике возможны «скачки», что характерно для современного периода, когда, например, назрела необходимость создания полноценного антропологического курса. В-пятых, реальна опасность «лжеинтеграции», примером которой может послужить так называемое «комплексирование», где в основу интеграции были положены критерии, менее значимые по сравнению с критериями, на основе которых выделяются такие курсы, как математика, физика, химия, биология и др.

Антропный Анализу сущностно-категориальных характеристик педагогической интеграции посвящена и работа В.С. Безруковой «Педагогическая интеграция: сущность, состав, реализация» [263]. Ю.А. и Ю.Ю. Кустовы при выведении сущности педагогической интеграции, как и Г.Ф. Федорец, идут «от человека»: педагогическая интеграция рассматривается ими как некая проекция внутренне заданных интегративных способностей человека, в частности его психофизиологических механизмов [197, с. 7–17].

3. Источники, решающие задачи практической интеграции.

Обширнейшая литература имеется по проблемам «практического синтеза» – соединения и использования разнообразных приемов, методов, путей воспитания и обучения (В.И. Загвязинский). Это касается содержательной интеграции, т.е. создания интегрированных курсов, интеграции предметов, их составляющих – знаний, умений и т.п. [10; 33; 119; 120; 144; 145; 146 и др.], интегрирования организационных форм обучения, организационно-управленческой интеграции, интеграции образования и других социальных институтов [135; 142; 143; 147; 149; 391; 392 и др.]. Вопросы практической интеграции раскрываются в

ряде диссертационных исследований [39; 158; 249; 312; 343]. Много внимания уделяется проблемам практического синтеза в зарубежной педагогической литературе. Значительное место в них отводится вопросам содержательной интеграции [396; 397; 398; 401; 402; 403; 404 и др.]. Так, А. Блум, рассматривая различные степени интеграции содержания обучения, выделяет координированные, комбинированные и амальгированные программы [397]. *Координированные программы* предполагают такое построение, когда знания одной области основываются на знаниях, взятых из другой области. Например, на уроке истории при рассмотрении темы «Англия в середине XIX в.» возможно использование материалов из произведений Диккенса. Более эффективны в интегративном отношении *комбинированные программы* различных модификаций: расширенная междисциплинарная программа; связующая программа; последовательная программа. Расширенная междисциплинарная программа – продукт комбинации нескольких предметов в один. Связующая программа предполагает слияние нескольких дисциплин в одну. В последовательной программе доминирует логический аспект: в ней одна тема следует одна за другой. Одной из форм реализации последовательной программы является так называемый интегрированный день.

Наиболее высокой степенью интегрированности обладают *амальгамированные программы*. В их основу положены максимально приближенные к условиям реальной жизни проекты: создания игровой площадки, развития утопического общества и т.п. В качестве проекта-идеи может выступить одна из самых серьезных социальных проблем современного мира – отчуждение. При этом важно ее рассмотрение, по меньшей мере, с двух точек зрения – с учетом основных социальных ценностей, утверждаемых в публицистике, и с позиций трактовок, предлагаемых в художественной литературе.

Перечисленные виды программ отражают степень интеграции, характеризующую глубину взаимопроникновения различных областей науки, техники, культуры. В этих программах делается попытка объединить:

- стыкующиеся (близкородственные) науки;
- фундаментальные и общественные науки;
- естественные науки и философию; искусство, язык и литературу;
- естественные и общественные науки;
- иностранные языки и их культурную среду.

Так, в Проекте интегрированного курса гарвардских физиков, имеющем в качестве своего «ядра» физику, естественные науки интегрируются с историей, философией, искусством и литературой [416]. О больших возможностях интегрирования в педагогике говорят также работы, касающиеся интеграции отдельных предметов с другими дисциплинами – математики с естественнонаучными дисциплинами, географии с гуманитарными и естественными предметами и т.д. [398; 405]. Как видим, пределов интегрированию нет, кроме естественных пределов, обусловленных самим человеком: его возможностями по усвоению разнородной смеси знаний и опасностью формирования у него эклектичного децентрированного мышления.

Одной из современных интегративно-педагогических идей на Западе является принцип кооперативного обучения. Особый упор при этом делается на «сотрудническую миссию» такого обучения, взаимоподдержку и взаимопонимание в процессе обучения, что свидетельствует о четкой гуманистической направленности данной концепции [417; 418; 419 и др.]. «Кооперативная революция в педагогике», «кооперативный принцип обучения» – такие фразы часто встречаются в работах, посвященных проблемам кооперативной педагогики. Совместное участие учащихся, учителей, школьных администраторов, родителей в повышении эффективности учебного процесса, в осуществлении компенсаторного обучения, использование интегративных форм с целью создания творческой атмосферы на уроке является одной из наиболее популярных современных педагогических идей [143]. Зарубежные педагоги непосредственно рассматривают технологические параметры интеграции в образовании – решают вопросы проектирования интегральных методов, форм применения средств интегрирования. Например, это относится к разработкам комбинированных курсов и интегративных семинаров в колледжах США [406]; интегративных форм партнерства американской школы и делового мира страны [410]; методов сотворчества в учебном процессе [417 и др.]. Огромный интерес вызывают исследования, посвященные проблемам развития у студентов способностей к интеграции знаний [415 и др.]. Причем интегративные способности рассматриваются как необходимое условие успешной деятельности человека в эпоху НТР, как одно из наиболее значимых средств овладения студентами содержанием образования. Исследуются условия, при которых люди, овладевающие рядом профессий, интегрируют новые знания, устанавливая взаимосвязь между ранее получен

ными знаниями и новыми, используют интегрированные знания в профессиональной деятельности.

Зарубежные ученые анализируют и другие аспекты педагогической интеграции. Так, немецкие исследователи затрагивают проблемы интеграции дидактики и техники, единства образования и воспитания [165]. Вопросы научно-педагогической интеграции анализируются в статье французского педагога Ф. Бест [35]. Глобальный аспект образовательной интеграции раскрывается в работе венгерских ученых [358]; венгерский исследователь Л. Кеммен пишет, кроме того, о возможностях интеграции в подготовке педагогов [160]. Проблемам интеграции в процессе обучения и воспитания посвящены работы болгарского ученого Х. Сантулова [304]. Югославские авторы решают вопросы интеграции профессионального образования, определения интегративных функций профессиональной педагогики [401].

Все эти данные свидетельствуют о наличии в отечественной и мировой педагогике нескольких линий анализа методико-исследовательской, категориально-сущностной, технолого-практической, обеспечивающих в своей совокупности солидную эвристическую и фактологическую базу для решения задач и создания целостной концепции педагогической интеграции. Этой же цели могут послужить философско-наукведческие источники, в которых раскрываются глубинные закономерности функционирования интеграции, ее системно-морфологические показатели, рассматривается педагогический аспект интеграции знаний и в которых имеет место прямой выход на проблему технологического обеспечения педагогической интеграции.

2.2. Особенности и типология интегративно-педагогических исследований

Особенности интегративно-педагогических исследований напрямую увязываются со спецификой их предметно-объектной среды. Выше мы уже касались вопроса различения объекта и предмета. Нами была принята распространенная точка зрения, в соответствии с которой объект науки представляет собой определенную сферу действительности, исследуемую данной дисциплиной, а предмет – это угол зрения, под которым объект изучается, опосредующее звено между субъектом и объектом исследования, отражающее способ видения объекта субъектом, представляющим собой ту или иную научную отрасль, научную

школу. В то же время в педагогических работах «резкой разницы в категориях видового определения объекта и предмета нет» [23, с. 343–344]. Это обусловлено тем, что предметно-объектная проблематика имеет, скорей всего, конвенциональную природу, а не директивно-императивную. При ее решении возможны различные повороты исследовательской мысли. Трудности ее решения начинаются уж с самого начала идентификационной работы в этой области. Так, имеют место позиции, фактически отрицающие возможность существования объекта и предмета педагогики в целом. Логика здесь такова: педагогики как единой науки уже нет, а следовательно, нет и единого объекта и предмета. Этими атрибутами обладает множество ее самостоятельных ветвей, направлений, теорий. Поиск в их рамках объекта и предмета с ориентацией на педагогику в целом – задача бесперспективная. Соответственно, по выражению В.С. Безруковой «объектов и предметов в педагогике ровно столько, сколько в ней ветвей» [23]. Вместе с тем не найдем ни одного учебника, где бы не говорилось о предмете (объекте) педагогики в целом. Да и трудно представить «беспредметную» научную или учебную дисциплину.

Несмотря на противоречивую ситуацию в области исследования объектно-предметной сферы педагогики, имеющиеся прецеденты различения объекта и предмета позволяют нам произвести эту операцию по отношению к такой «ветви» педагогики, как педагогическая интеграция. Руководствуясь тезисом о том, что объект – это некая часть объективной действительности, а предмет – это некая проекция на нее, абстракция, условно выделяемая в разнообразной педагогической реальности (объекте) для специального познания, мы в качестве объекта называем сами интеграционные процессы, осуществляемые в сфере образовательной теории и практики. Соответственно предмет исследования интеграционных процессов в педагогике включает в себя связи, отношения и зависимости (взаимосвязи, взаимоотношения и взаимозависимости), совокупное действие которых приводит к появлению интегративных новообразований, аккумулирующих в себе в снято-преобразованном виде исходные составляющие данных связей (взаимосвязей), отношений (взаимоотношений) и зависимостей (взаимозависимостей).

Исходя, главным образом, из представленной характеристики предмета интегративно-педагогических исследований, выявим некоторые их особенности, важнейшая из которых – теоретичность. Из чего это следует? Из того, что в качестве генетически исходного основания лю-

бой интеграции, в том числе педагогической, служат те или иные версии связи между явлениями, предметами, процессами и т.д. Связь же принадлежит к числу предметно не воспринимаемых феноменов, которые невозможно «пощупать», «потрогать», «увидеть». Это своего рода марксова стоимость, которая, как известно, тем отличается от вдовицы Куикли, что не знаешь, как за нее взяться, ибо не включает в себя «ни одного атома вещества природы». «Вы можете, – пишет К. Маркс, – ощупывать и разглядывать каждый отдельный товар, делать с ним, что вам угодно, он как стоимость остается неуловимым» [223, с. 56]. Точно так же можно сколько угодно «ощупывать и разглядывать» отдельные компоненты связи (если таковое вообще возможно), но суть ее останется непостижимой без использования методов абстрактного, теоретического анализа. В связи с этим уместно привести высказывание А.И. Ракитова. «Дело в том, – замечает он, – что объективные связи (если, конечно, не иметь в виду веревку, связывающую два предмета) не даны непосредственно в чувственном восприятии и фиксируются лишь в абстракциях, конструируемых с помощью логических процедур...» [291, с. 70]. Интеграционные процессы в исследовании выступают как идеальные объекты, требующие соответствующих методов анализа. Так, обучение интегрирует различные «реальности»: конкретную деятельность конкретных учителей и учеников, среду, в которой эта деятельность осуществляется, и т.д. Ни один из названных компонентов не характеризует всего объема понятия «обучение», поскольку обучение – это процесс, в котором находят интеграцию перечисленные, а также «многие другие...компоненты». Отсюда И.Г. Еременко делает заключение: «...рассмотрение этой интеграции – предмет абстракции» [106, с. 224].

Если первая особенность интегративно-педагогического исследования во многом определяется отношенческой природой его предметной сферы, то вторая особенность – «*многоэтажность*» – обусловлена, главным образом, полимодальным характером ее объектных свойств. Интегративные процессы в педагогике всегда охватывают собой все многообразие действительности, все составляющие ее трех сфер – ментального мира, физического мира и мира знаний. С чем это связано? С тем, что исходным и конечным пунктом действия педагогической интеграции выступает человек, который как естественно-социальное существо способен аккумулировать в себе все формы бытия действительности, все «основные закономерности материального мира» (Б.Г. Ананьев). Под *ментальной сферой* педагогической интеграции мы в данном случае

имеем в виду, прежде всего, ее социокультурные и социально-психологические аспекты. Например, в настоящее время остро поставлен вопрос об интеграции нашей образовательной системы в глобальное, мировое, образовательное пространство. Соответственно, возникает проблема поиска наиболее продуктивных путей вхождения указанной системы в это пространство, что не может не предполагать выбор соответствующих моделей интеграции. Исследование социально-педагогического аспекта направлено на разработку оптимальных средств социальной интеграции личности в образовательную и постобразовательную среду, сложнейшую систему взаимосвязей, взаимоотношений и взаимозависимостей, которыми так богата эта среда. Физический мир и мир знаний соответственно представлены *уровнями онтологической и гносеологической реальности* или же, по терминологии В.Г.Афанасьева, уровнями онтологии систем (бытие, существование систем) и гносеологии систем (познание систем) [15, с. 4]. На уровне онтологической реальности педагогическая интеграция проявляет себя в ходе осуществления образовательного процесса; на уровне гносеологической реальности интеграционные процессы протекают в системе педагогического знания.

Исследование интегративно-педагогических процессов возможно на всех этих уровнях, но особое место – в качестве наиболее оптимального объекта анализа – мы все же отводим уровню гносеологии систем, так как именно на данном уровне (в нашем случае – на уровне научно-педагогических систем) интеграционные процессы в меньшей степени «замутнены» «шумами» социокультурного и деятельностного характера и, следовательно, они проявляются в максимально чистом виде. Научно-педагогическая сфера – это своего рода лаборатория, в которой созданы наиболее оптимальные исследовательские условия.

Здесь логично вывести еще одну особенность интегративно-педагогических исследований – их *научно-методологическую направленность*. Сопряжение интегративного и научно-методологического элементов является необходимым условием практически всех разновидностей педагогических исследований. Возьмем такую сферу исследования, как тенденции развития педагогической науки, к которым относятся: изменение места педагогики в системе научного знания; повышение уровня исследований; превращение педагогики в непосредственную производительную силу; усиление интеграции педагогических дисциплин, внутридисциплинарных и межнаучных знаний; повышение роли

методологии и обогащение понятийно-терминологического аппарата [233, с. 9]. Фактически все названные тенденции имеют или прямой («усиление интеграции педагогических дисциплин»), или косвенный («изменение места педагогики в системе научного знания») выход на интегративную проблематику.

Дидакты и методисты, занимаясь вопросами содержания образования, чаще всего решают интегративно-научоведческие проблемы. Это прежде всего проблемы, связанные со структурированием предметного знания, сведением компонентов разных отраслей научного знания в ме-тадисциплинарные новообразования, поиском в ходе их разработки общих точек соприкосновения разнокачественных составляющих. К сожалению, приходится констатировать следующее. «Препарируя» знания самого различного происхождения, педагоги проявляют удивительную скромность при исследовании интегративно-научоведческих проблем самого педагогического знания. Наш опыт оппонирования диссертационных исследований свидетельствует, что педагоги готовы заниматься интегративно-педагогической проблематикой всех наук, только не своей собственной дисциплинарной «*alma mater*».

Методологизм педагогической интеграции прослеживается в возможности получения при ее осуществлении мировоззренческого результата. Правильно поставленная интегративная работа в области образования способствует формированию особого типа мировосприятия – интегративно-целостного мышления, характеризующегося многомерностью (симультанностью), целостностью, критичностью. Антиподом такого мышления является дезинтегрированное мышление с его одномерностью, лоскутностью и нерационально высокой степенью адаптивности. Взаимообусловленность методологического и интегративного компонентов прослеживается и на уровне технологии конструирования учебных курсов. Интересный пример, иллюстрирующий эту мысль, приводится авторами книги «Укрупнение дидактических единиц в обучении математике». По их мнению, тот факт, что весь первый год обучения дети «пробавляются» только двумя действиями (сложением и вычитанием), есть, прежде всего, дефект методологический. Ибо причиной тому является запоминание составителями учебников принципа целостности, в соответствии с которым «мини-математика» шестилетних должна основываться на четырех действиях арифметики, образующих фундамент для последующего возведения всего здания математики [388, с. 184].

Установление особенностей интегративно-педагогических исследований с опорой на специфику их объектно-предметной сферы позволяет, во-первых, дать им обобщающую характеристику, во-вторых, приступить к рассмотрению их типологии. Отталкиваясь от вышеприведенного материала, мы констатируем следующее. *Интегративно-педагогическое исследование демонстрирует синтетическое видение предмета анализа как органического целого, компоненты и свойства которого находятся в полимодальном состоянии диалектического противостояния и взаимодействия. Важнейшей задачей такого исследования является нахождение общих точек соприкосновения между тенденциями конкуренции и сотрудничества, что делает необходимым принимать в качестве обобщенного предмета анализа закономерности функционирования и обеспечения взаимозависимостей и взаимообусловленностей, имеющих место в научно-педагогической и образовательно-практической среде.* По многим своим параметрам интегративное исследование приближается к монографическому исследованию, где отдельные совокупности рассматриваются как сложное единство частей. Использование здесь интегративного подхода позволяет с наибольшей полнотой понять диалектическую природу целостности; определить взаимоотношения между целым и его частями, между ними самими; вскрыть механизмы становления нового в результате объединения частей [106].

В связи с рассматриваемой проблемой определения **типов интегративно-педагогических исследований** большой интерес вызывает работа В.М. Полонского, в которой получили научное обоснование история, теория, технология классификации педагогических исследований [276]. Именно материалы этой работы будут положены в основу нашего анализа. Значительную ценность для нас имеют представленные указанным автором подходы к классификации педагогических исследований – библиографический и науковедческий. Первый подразумевает получение информации об имеющихся публикациях; отбор работ по определенным направлениям, темам, проблемам; выявление круга вопросов, которые изучались или обсуждались авторами. Другой подход дает возможность учитывать взаимоотношения между наукой, техникой, производственной деятельностью, принимать к рассмотрению цели, задачи и результаты исследований.

В отечественной и зарубежной педагогике выработано немало классификаций типов исследований, в которых в той или иной мере

находят отражение оба названных подхода. К библиографическому типу тяготеет перечень педагогических исследований, предложенный в свое время И.Т. Огородниковым, где отражены: обобщающие исследования; работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон, анализ закономерностей практической деятельности; нормативные и инструктивно-методические разработки [276, с. 11]. К этому же типу относится классификация педагогических исследований М.А. Данилова, куда вошли исследования, направленные на изучение отдельных сторон и функций процессов воспитания и обучения; исследования, назначением которых является изучение процессов воспитания, образования и развития в более широком плане; исследования, рассматривающие воспитание в целом [Там же, с. 11–12]. В.Е. Гмурман выстраивает свою типологию: эмпирические исследования (по преимуществу описательные); опытно-теоретические (к ним относится, например, теоретическое обобщение передового педагогического опыта); экспериментально-теоретические (отвечающие требованиям научно-организованного эксперимента); рефлексивно-теоретические (например, исследования логико-методологических проблем) [233]. Я. Скалкова со своими коллегами выделяют педагогические исследования: а) по продолжительности исследования; б) в соответствии с их различием в глубине познания; в) по мере полноты исследования; г) с точки зрения функции исследования [316, с. 22].

Несмотря на различие критериев, используемых при идентификации типов педагогических исследований, исходным основанием определения типов педагогических исследований является степень представленности в них теоретических или эмпирических, фундаментальных или прикладных составляющих. Из приведенных классификаций также видно, что существует определенная корреляция между понятиями «фундаментальное исследование», «теоретическое исследование», «экспериментально-теоретическое исследование» и «рефлексивно-теоретическое исследование». Используя метод «уплотнения словаря», состоящий в группировке терминов, близких или адекватных по смысловой нагрузке, мы все эти понятия сводим к категории: «*фундаментальные интегративно-педагогические исследования*». Соответственно понятие «*прикладные интегративные исследования*» аккумулирует в себе в качестве составляющих понятия «описательные исследования», «эмпирические исследования» и др. Особое место среди прикладных

интегративных исследований занимают разработки, образующие отдельную группу методов.

Последние наши рассуждения носят достаточно относительный характер и нуждаются в уточнениях. Мы осознаем недопустимость полного отождествления терминов «теоретическое» и «фундаментальное». Нами также признается факт, что в биноме «теоретическое исследование – эмпирическое исследование» выражены формы научного познания, тогда как в триаде «фундаментальное исследование – прикладное исследование – разработки» представлены уровни научного исследования. Не забываем мы и о способности фундаментальных исследований включать в себя эмпирический материал и о том, что они «могут носить и практически-целевой и познавательно-поисковый, не связанный с решением утилитарных заданий характер» [233, с. 19–20]. Точно так же мы принимаем во внимание возрастание доли теоретического компонента в прикладных исследованиях и даже в разработках, попытки выделения «гибридных» типов педагогических исследований [276, с. 13 – 14].

Однако все это свидетельствует лишь о трудностях классификационного процесса в анализируемой области, но вовсе не отрицает возможность выделения основных типов интегративно-педагогических исследований – фундаментальных, прикладных работ и разработок. При этом главным идентификационным признаком этих типов становится характер получаемых знаний. В первом случае мы имеем дело с теоретическим знанием (теоретическими обобщениями), в двух последних – с эмпирическим знанием, различными уровнями эмпирического обобщения.

Основные различия форм знания описаны В.В. Давыдовым [95]. Здесь же мы попытаемся с опорой на философскую и педагогическую литературу обосновать наиболее значимые отличительные черты теоретического знания:

1. Теоретическое знание невозможно получить опытным путем. Еще Гоббс замечал: из опыта нельзя вывести заключение, которое бы имело характер всеобщности. Теоретические суждения делаются в противовес эмпирическим данным на основе принципа альтернативного обобщения. «Первый же постулат классической динамики, – замечает А.И. Ракитов, – представляет собой не простое, а альтернативное обобщение. Он отражает не то, что есть в действительности, а то, что могло бы быть в ней при определенных условиях» [291, с. 134]. Применитель

но к нашему объекту исследования это может означать, что, несмотря на большое количество фактов, накопленных в области исследования интеграционных процессов в педагогике, сами по себе они не могут послужить основой для выведения теоретических положений. Для этого необходимы фундаментальные специальные исследования, результатом которых выступает теоретическое знание.

2. Существование теоретического знания связано с появлением особых объектов, не имеющих непосредственного аналога в действительности [372]. В связи с этим интересно привести рассуждения В.В. Краевского, в которых дается определение обучения на уровне сущности и на уровне явления. На уровне сущности (теоретическом уровне) обучение характеризуется как деятельность по передаче культурного наследия подрастающим поколениям. На эмпирическом уровне обучение рассматривается как организуемый учителем процесс познания учащимися действительности. Два уровня – два различных результата знания. В одном случае мы имеем дело с абстрагированной моделью обучения – идеальным объектом, в другом – с описанием процесса обучения, с полным набором его участников [180, с. 160–175].

3. Идеальный объект не может быть идентифицирован ни с метафизической моделью, ни со строгой дедуктивной системой. В первую очередь данный вывод касается гуманитарных дисциплин, и в частности педагогики, где пока невозможно создать хотя бы примерное математическое описание такого сложного явления, как педагогический процесс (Б.С. Гершунский). Теоретические знания не обязательно существуют в виде строгой дедуктивной системы; средствами их выражения не всегда могут быть формальные математические исчисления. На основе этого утверждения выдвигается идея существования «слабых» описательных теорий, ничем не уступающих «сильным» теориям [291]. Однако в любом случае теоретическое исследование, к какому бы виду оно ни относилось – «слабому» или «сильному», призвано вскрывать существенные, наиболее глубинные связи явлений и отвечать требованиям «модельности» (В.В. Краевский), идеальности, абстрактности, системности. В силу этих обстоятельств не всякое теоретическое знание можно реализовать практически, «поскольку практика имеет дело со всеобщим в его конкретных проявлениях, а научное знание – с конкретным во всеобщих его характеристиках» [296, с. 92]. Трансформация теоретического знания может быть осуществлена через ряд опосредований: фундаментальное знание – прикладное знание – технологи-

педагогическое знание (разработки). Допускается возможность существования исследований, которые «в конечном счете тоже служат практике, но влияют на нее обычно не прямо, а косвенно, опосредованно, через совершенствование деятельности ученых, разрабатывающих теорию» [317, с. 117].

Из сказанного выше можно извлечь вывод о том, что фундаментальные исследования оказывают опосредованное воздействие и зачастую обладают «отсроченной» полезностью; прикладные же, включая разработки, непосредственно влияют на практику и способны быть актуально полезными. Возникает сложнейшая проблема определения характера и степени воздействия на педагогическую практику исследований различных типов. Один из возможных подходов к решению данной проблемы обозначен в табл. 1. При этом нами используется опыт выделения этапов и форм педагогического проектирования В.С. Безруковой [23].

Таблица 1

Классификация типов исследования

Тип исследования	Этап проектирования	Форма проектирования
Фундаментальные исследования	Моделирование	Педагогические модели, концепции
Прикладные исследования	Проектирование	Педагогические проекты
Разработки	Конструирование	Педагогические конструкты

Тем самым формально мы сближаемся с подходом, имеющим в основе классификации типов педагогических исследований «фасетный метод» (В.М. Полонский), в соответствии с которым выделяются четыре фасета-модуля: задачи исследования, результаты исследования; адрес исследования; вид документа. Итогом синтеза двух подходов стала система квалификационных признаков типов исследований интеграционных процессов в педагогике, имеющая следующие параметры:

- цель и задачи исследования;
- объект исследования;
- характер влияния на образовательную практику;

- уровень проектирования;
- форма проектирования;
- результаты исследования.

В качестве основных типов интегративно-педагогических исследований, согласно традициям, выделены фундаментальные и прикладные исследования и интегративно-педагогические разработки:

1. Фундаментальные интегративно-педагогические исследования:

- *Цель и задачи* – разработка методологических, теоретических и историко-генетических основ педагогической интеграции.
- *Объекты анализа* – научно-педагогические системы, сущность, природа, закономерности, морфологические характеристики педагогической интеграции, процессы ее становления и развития и т.д.
- *Характер влияния на образовательную практику* – опосредованный.
- *Уровень проектирования* – моделирование.
- *Форма проектирования* – модель.
- *Результаты исследования* – идеи, гипотезы, методологические основания закономерности педагогической интеграции.

2. Прикладные интегративно-педагогические исследования:

- *Цель и задачи* – экспериментальное (опытно-экспериментальное) обоснование положений методологического, теоретического и методологического обеспечения и построение на этой базе конкретных научно обоснованных рекомендаций.
- *Объекты анализа* – интегративно-педагогические процессы.
- *Характер влияния на образовательную практику* – непосредственно проектировочный.
- *Уровень проектирования* – собственно проектирование.
- *Форма проектирования* – проект.
- *Результаты исследования* – интегрированные педагогические системы, технологии и др.

3. Интегративно-педагогические разработки:

- *Цель и задачи* – учебно-программное обеспечение интегративной деятельности педагога.
- *Объекты анализа* – содержательно-процессуальные составляющие интегративно-педагогической деятельности педагога по ее программно-методическому обеспечению.

- *Характер влияния на образовательную практику* – непосредственно-конструктивный.
- *Уровень проектирования* – конструирование.
- *Форма проектирования* – учебно-программное проектирование.
- *Результаты исследования* – интегративные учебные программы, пособия и т.д. [364, с. 445–451].

2.3. Логика и методы исследования интеграционных процессов в педагогике

Логика исследовательского процесса характеризуется как «последовательность этапов, задач, где движение познания внутри этапа, при переходе от решения одной задачи к решению другой, обуславливается определенной методикой, которая должна соответствовать задаче» [138, с. 27]. Она обладает различными функциями и формами в зависимости от типа исследования. Какая же логика присуща интегративно-педагогическим исследованиям? Чтобы ответить на данный вопрос, обратимся к таким особенностям предмета интегративных исследований в педагогике, как *теоретичность*, *«многоэтажность»*, *методологичность*. Общим знаменателем выступает *целостность*. Это обуславливается тем обстоятельством, что в основе любой интеграции лежит связь. Исследовать интегративный объект – значит «схватить» целое. Поэтому исходным пунктом познания интегративного объекта должно стать нахождение «клеточки» этого целого, его генетически исходной основы.

Здесь следует признать правомерность доводов, выдвигаемых Г.В. Воробьевым. По его мнению, метод восхождения от абстрактного к конкретному есть вторая половина пути исследовательского процесса. Первая половина – это движение от нерасчлененного конкретного, от сущего, от «ставшей» действительности к построению простейших абстракций – кирпичиков будущей теории. Без прохождения этого пути построение «хорошей теории» невозможно. Конечно, рассчитывать на быстрый практический результат здесь не приходится. Такое исследование может воздействовать на школьную практику лишь опосредованно: методологическое знание не может быть получено в качестве рядового результата. Подобного рода исследования не вызывают восторга у многих педагогов, нередко отождествляющих их с бесплодными схоластическими рассуждениями. Но вот парадокс: желающие получить как

можно скорее прикладной результат, минуя этап движения от чувственно-конкретного к абстрактному, рискуют впасть в «ползучий эмпиризм» и не достичь практических результатов [63].

Итак, *первая половина пути исследовательского процесса* – движение от нерасчлененного конкретного к первичным абстракциям, а затем от них – к теории. В этом движении четко просматриваются два этапа:

1. Поиск исходных «клеточек» интегративного анализа в педагогике, в качестве которых выступают отношения, складывающиеся между диалектически противоположными сторонами образовательного процесса и которые могут быть выражены в виде биномов-связок: «преподавание – учение», «воспитатель – наставник», «педагогическое знание – инаучное знание» и т.д. При этом анализ должен носить органически дедуктивный характер, т.е. он должен вначале охватывать педагогическое явление как единосущее, заключающее в себе все многообразие живого педагогического «организма» (единство во многообразии), а затем рассматривать составляющие этого «организма» как неразрывно связанные его части (многообразие единства). Поэтому неправильна позиция, согласно которой рассматриваются отдельный, относительно независимый процесс образования и, соответственно, независимый процесс воспитания; затем оба они исследуются как взаимосвязанные. Единство образования и воспитания не есть простая связь или простое сплетение равноценных и параллельно идущих отдельных процессов. В целостном педагогическом процессе образование и воспитание находятся по отношению друг к другу в иерархической интеграции, что не исключает их относительную независимость, частичную параллельность, взаимодействие и противоречивость [165, с. 14].

2. Построение «кирпичиков» интегративной теории. Здесь подразумевается разработка и выявление ее методологических и категориальных оснований, ее морфологии, генеалогии, законов, принципов, следствий, технологий реализации.

Вторая половина исследовательского процесса – реализация метода восхождения от абстрактного к конкретному. Она также имеет два этапа:

1. Наложение исходных, первичных обобщений на педагогическую действительность. Так, исходя из биннома-связки «преподавание – учение», взятой как органическое единство двух взаимодополнительных сторон образования, мы можем выявить реальные формы существования

отношения «преподавание – учение» в педагогической действительности.

2. Адаптация результатов интегративной теории к условиям функционирования конкретной области педагогической действительности. Адаптация может протекать в различных формах соотнесения теоретических результатов с данными эксперимента, опытно-экспериментальной работы и опытной работы, а также в форме непосредственного внедрения результатов теории в практику.

С опорой на имеющий опыт изучения структуры исследовательского процесса мы определили основные ступени движения логики исследования интегративно-педагогических явлений. На *первой ступени* закладываются «кирпичики» будущей теории педагогической интеграции, на *второй* – осуществляется непосредственный процесс создания этой теории, на *третьей* – происходит адаптация ее положений к условиям конкретной педагогической действительности. Вводя термины «моделирование», «проектирование» и «конструирование», можно с определенной долей уверенности констатировать, что для первой ступени в большей мере подходит категория моделирования, для второй – категория проектирования, для третьей – категория конструирования.

Метод является важнейшим компонентом исследовательского процесса, имеющим непосредственную операциональную направленность и выступающим в виде регулятивов, правил, выполнение которых способствует эффективному достижению его целей. «Под методом, – писал Р. Декарт, – я разумею точные и простые правила, строго соблюдая которые человек никогда не примет ничего ложного за истинное и, не затрачивая напрасно никакого усилия ума, но постоянно шаг за шагом приумножая знание, придет к истинному познанию всего того, что он будет способен познать» [99, с. 86]. В педагогике близка к приведенной трактовке метода точка зрения, в соответствии с которой метод можно определить как модель поведения – регулятив, содержащий совокупность правил, предписывающих и определяющих целевую направленность деятельности и реализуемых через конкретные действия – приемы и способы деятельности (М.И. Махмутов). Но зачастую метод в педагогике сводится к совокупности приемов и операций, направленных на решение разнообразных научно-педагогических проблем.

Нам представляется более верным взгляд на метод как на определенную целостность, органически синтезирующую в себе и «идейные» компоненты (правила), и совокупность конкретных действий (способов,

приемов), через которые эти правила реализуются. Во-первых, это отвечает в целом духу нашего исследования; во-вторых, мы рассматриваем метод как способ обнаружения вещей в опыте и как средство их интерпретации, видения, понимания. Метод не только отражает мир, но и «творит» его. Допустимо говорить о наличии у метода конституирующей потенции – способности воссоздавать действительность такой, какой предполагается ей быть, исходя из «позиций» данного метода. Так, в физике различные экспериментальные ситуации порождают различные толкования природы явлений. Вспомним известное выражение А. Маслоу о том, что изучение «увечных людей» порождает «увечную психологию». В педагогике в большей степени, чем где-либо, метод не выступает в виде «голых» операций, действий, а имплицитно заключает в себе идейно-содержательную компоненту. Здесь уместно привести цитату из «Опытов» М. Монтеня, который писал: «... Аристотель занимался со своим великим учеником (имеется в виду Александр Македонский. – Н.Ч.) не столько премудростью составления силлогизмов и основами геометрии, сколько стремился внушить ему добрые правила по части того, что относится к доблести, смелости, великодушию, воздержанности и не ведающей страха уверенности в себе...» [242, с. 137]. Сократ маевтическим методом не столько давал знания своим ученикам, сколько развивал их способности добывать эти знания как основу истинной нравственности. Это заставляет согласиться с тем, что «главной целью метода Сократа было обнаружить нравственную основу отдельных случаев поведения» [152, с. 132].

Метод должен отражать специфику предмета исследования. Но трудно найти такой предмет исследования, который имел бы только *свои методы*. Поэтому нас не должен сильно смущать стандартный перечень методов, даваемый в диссертационных работах, имеющих самые разные предметы исследования. Наряду с этим в каждой работе используются методы, в наибольшей степени отвечающие специфике исследования. Иначе говоря, мы вынуждены учитывать два обстоятельства: 1) фактически неограниченные возможности в плане использования любого метода во всем научно-исследовательском пространстве педагогики; 2) наличие относительно специфических методов исследования для каждой отдельно взятой предметной области. Исходя из первого обстоятельства, мы должны признать возможность использования с той или иной мерой полноты в интегративно-педагогических работах любого метода, применяемого в педагогике. Принимая во внимание второе обстоятельство, мы

должны наделить эти работы правом обладания собственными методами, что, в свою очередь, не означает абсолютной уникальности последних. Их специфичность достаточна относительно. Она выражается лишь в их способности в большей мере, чем другие методы, выражать потребности интегративно-педагогического анализа.

Наш ответ на заданный выше вопрос потерял бы в своей полноте, если бы мы при систематизации методов не исходили от принятого нами широкого, органически целостного толкования данных методов. Это дает нам возможность «одеть их в интегративные одежды»: описание предлагаемых нами методов будет пронизывать интегративная идея. Кроме того, органически целостный взгляд на методы позволит нам в определенной мере дифференцировать тот или иной метод: например, педагогический эксперимент в зависимости от исследовательской ситуации и основной его цели может быть эмпирическим, теоретическим и методологическим. К сказанному следует добавить, что система методов исследования определяется исходя из концепций исследователя, его представлений о сущности, структуре изучаемого материала, целях и задачах своей работы, из его общей методологической ориентации.

Как правило, методы делятся на теоретические (анализ, синтез, сравнение и др.) и эмпирические (наблюдение, опрос и др.). Но здесь не так все просто. А.Я. Найн считает, что определение метода как теоретического или эмпирического зависит от специфики исследования [245, с. 117]. Мы с этим в принципе согласны, но предлагаем отказаться от терминов «теоретические методы» и «эмпирические методы». Вместо них мы используем понятия «методы фундаментальных исследований», «методы прикладных исследований». Это соответствует принятой нами типологии исследований интеграционных процессов в педагогике («разработки» в данном случае входят в состав «прикладных исследований»).

В силу того обстоятельства, что особенности интегративного предмета исследования в целом и его методов в частности в большей степени проявляются на фундаментальном уровне, ограничимся при рассмотрении методов исследования интеграционных процессов в педагогике областью фундаментального типа исследования. В результате предлагается следующая структура фундаментального типа исследования интеграционных процессов в педагогике (табл. 2).

Таблица 2

Характеристика фундаментальных исследований интеграционных процессов в педагогике

Вид	Цели	Методы
1	2	3
Методологические исследования	Методологическое обеспечение интегративной деятельности в области педагогической теории и практики	Метод «широкого фронта» Гомеомерический метод Метод двойного вхождения базисных компонентов в систему Герменевтический метод Антиномный метод Методы дополнительности и соответствия Монографический метод Науковедческие и лингвистические методы Методологический эксперимент
Теоретические исследования	Разработка общих и частных закономерностей осуществления интеграционных процессов в педагогике	Аксиоматический метод Геометрический метод Логико-теоретические методы
Историко-генетические исследования	Изучение генеалогии основных этапов становления и развития педагогической интеграции	Генетический метод Культурно-исторический метод Культурно-циклового метод Каузально-генетический метод Историко-генетический метод Синергетический метод Холистский метод Логогенетический метод

Охарактеризуем представленные в табл. 2 методы исследования интеграционных процессов в педагогике.

Метод «широкого фронта». В научный обиход данный метод введен К. Лоренцом для исследования органической целостности, под которой он понимал систему двусторонних причинных связей, образующих сложную сеть. Лоренц считал возможным одновременное понимание частей целого, для чего сначала описываются самые общие

характеристики, а затем описание детализируется. В нашем случае речь идет не столько об описании общих характеристик, хотя и это имеет место, сколько о выделении целостного ядра: с самого начала явление должно рассматриваться как единое органическое целое.

Гомеомерический метод. В переводе с греческого «гомеомерия» означает то, «что имеет подобные части». Своими корнями этот метод уходит в философские построения Анаксагора. Им был разработан принцип прогрессивной делимости всего существующего: все сущее делится на бесконечный ряд разнокачественных частей, каждая из которых в свою очередь также состоит из подобного бесконечного ряда [186, с. 50 – 51]. Применительно к нашему случаю гомеомерический метод как бы дополняет предшествующий метод. Если метод «широкого фронта» акцентирует наше внимание на целостных качествах интегративного предмета, то гомеомерический метод позволяет видеть его разделенным на бесконечное количество разнокачественных составляющих. Этот метод, являясь инструментальной моделью одного из основополагающих интегративных постулатов, выраженного формулой «все во всем!», позволяет представить интегративное целое как полицентрическое единство качественно отличных друг от друга и находящихся в паритетных отношениях друг с другом частей. Они выводятся друг из друга, но не сводятся друг к другу; они порождаются целым, но не сводятся к нему, равно как целое, состоящее из них, не сводится к ним. Но, будучи равными по отношению друг к другу, они подчинены целому. Проиллюстрируем сказанное. Педагогический процесс как интегративное целое включает в себя практически бесконечный ряд качественно различных, относительно независимых друг от друга компонентов (цели, принципы, содержание и т.д.), которые в свою очередь также делятся на типы, виды. При этом каждый тип (подтип), вид, (подвид) обладает относительной самостоятельностью и самоценностью в том смысле, что каждый из них выполняет свою функцию. Так, обучающие методы не менее важны и необходимы, чем развивающие. Со своей стороны, развивающие методы не уступают первым в своей значимости и самостоятельности. Это объясняется сложной, многомерной природой предмета воспитания – человека, который равно нуждается как в глубоких и обширных познаниях, так и в способах их реализации (применения).

Метод двойного вхождения базисных компонентов в систему. Этот метод выводится нами из принципа двойного вхождения базисных компонентов в систему. Суть данного метода заключается в том, «что

каждый из базисных компонентов любой подсистемы содержания образования входит в его общую структуру двояко: во-первых, в качестве "сквозной" линии по отношению к апикальным структурным компонентам, во-вторых... в качестве одного из апикальных, явно выраженных компонентов» [203, с. 80]. Данный метод в нашей интерпретации – как метод вхождения базисных компонентов в интегрируемое целое – наделяется функцией анализа интегрируемых компонентов одновременно и как «представителей» той или иной области познания (деятельности), и как элементов интегративного новообразования, сформированного путем синтеза указанных компонентов.

Герменевтический метод. Философы под герменевтикой понимают «искусство и теорию истолкования, имеющего целью выявить смысл текста, исходя из его объективных... и субъективных... оснований» [346, с. 88]. Наряду с этим герменевтика определяется как собирательное имя для обозначения подходов, ориентированных на имманентное понимание текста: текст необходимо понять, не подменяя его содержание социально-экономическими «причинами» или культурно-историческими «влияниями» [320, с. 74].

Приведенные характеристики герменевтики отражают только одно из многочисленных противоречий в понимании предмета герменевтики, которую называют нередко искусством и теорией истолкования. Неоднозначность этого феномена закономерно усиливается трудностями в определении его статуса: что есть герменевтика – искусство или философия? Должна ли она заниматься лишь выявлением внутреннего смысла текста, взятого безотносительно к историческим условиям, в которых он был порожден, или же обязана учитывать при анализе и эти условия? Что надо искать: Я в Ты или Ты в Я? [92, с. 28]. Несколько упрощают ситуацию приводимые С.С. Гусевым и Г.П. Тульчинским формы герменевтической интерпретации: грамматическая, стилистическая, историческая, психологическая. При грамматической интерпретации текст рассматривается вне исторического контекста как имманентное самому себе явление. Стилистическая интерпретация объектом анализа имеет средства выражения идеи произведения: метафоры, гиперболы и др. – и предполагает в ходе анализа текста учет конкретных обстоятельств его создания, духа эпохи, породившей его. Согласно исторической интерпретации понимание текста как «объективации жизни» творческого индивида (В. Дильтей) возможно при условии понимания духовного мира соответствующей эпохи. Психологическая интерпретация связана

с выявлением душевного состояния автора текста, т.е. предполагает опять-таки выход «за пределы» текста.

Приведенные виды интерпретации текста могут быть использованы как на уровне анализа историко-педагогических и научно-педагогических текстов, так и на уровне учебно-познавательной деятельности в процессе усвоения содержания образования. Современной школе, например, есть смысл обратиться к опыту использования герменевтического метода в античных и средневековых учебных заведениях. Огромным эвристическим потенциалом обладают ведущие категории герменевтики: «смысл», «авторитет», «традиция», «интерпретация», «понимание», «герменевтический круг», «часть и целое». Методологическая активность их в педагогических условиях выходит далеко за пределы текстового материала. Приобретая ценностно-ориентировочную окраску, они способны играть роль ведущих аксиологических установок при осуществлении воспитательной деятельности. Прежде всего это касается трех первых понятий – «смысл», «авторитет», «традиция». Большое значение для педагогики имеет бином «часть и целое». Взаимоотношения между его составляющими являются главными, как мы увидим далее, не только в межпредметных связях, но и в педагогической интеграции.

В настоящее время имеет место глубокое осознание необходимости создания педагогической герменевтики [309]. В образовательной практике все больше дает о себе знать «понимающая» психопедагогика (К. Роджерс и др.). Одной из первых в отечественной педагогике о собственно герменевтическом методе как способе интерпретации текстов заговорила В.С. Безрукова [23]. Допустимо применение герменевтического метода и в целях анализа интегративно-педагогических текстов (программ, учебных пособий, учебников и т.д.) в процессе усвоения интегративного материала. Герменевтический метод применительно к педагогической интеграции приобретает еще большую ценность, чем в других педагогических контекстах: интеграция, как и герменевтика, центральное место отводят взаимоотношениям между частью и целым. Человек понимающий, который, собственно, должен стать целью современного образования, – это прежде всего человек, который способен видеть целое во всем богатстве его связей и отношений. В известном смысле «человек интегративный», «человек понимающий и человек герменевтический» – это идентичные понятия. Близость герменевтики и интеграции отчетливо проявляется в соотносимости понятий герме –

невтического круга и интегративного круга. Суть первого: для понимания целого необходимо понять его отдельные части, но для понимания отдельных частей уже необходимо иметь представление о смысле целого [320, с. 76]. Суть второго: поскольку идея целого может быть показана лишь путем своего раскрытия в частях, а, с другой стороны, отдельные части возможны лишь благодаря идее целого, то ясно, что здесь имеется противоречие, преодолимое лишь для гения. Данное противоречие может быть преодолено, как писал Ф.В. Шеллинг, также «путем совпадения сознательной и бессознательной деятельности» [Цит. по: 15, с. 8]. Это ценная подсказка великого философа. *Во-первых*, из нее следует необходимость осуществления определенной деятельности при решении данной проблемы. Таковой, на наш взгляд, может стать интегративно-педагогическая деятельность, например, в области интегрирования содержания образования, когда вопросы соотношения частей и целого выступают на первый план и, при всей их трудности, в той или иной мере разрешаются. *Во-вторых*, в ходе выполнения подобной деятельности наряду с технико-технологическими (системотехническими) операциями солидное место должны занимать инсайтно-органические способы постижения истины. В учебно-познавательной деятельности при усвоении целого допустимо использование эзотерических методов усвоения мира – имажинации, инспирации, интуиции, медитации, концентрации. Так, по мнению Р. Штейнера, «при имажинативном мышлении мы приходим к тому, что все прошлое встает перед нами не как воспоминание, а в виде панорамы. Одним взглядом мы можем обозреть ее как единое целое» [379, с. 14].

Антиномный метод. Этот метод своей философской основой имеет принцип аналогии бытия, выражаемый формулой «сходство в различии, различие в сходстве». Антиномный метод, в отличие от диалектического, «не только учитывает полярности, но и считает их равноценными и предлагает искать пути адаптации к ним» [394, с. 117]. Здесь есть место дискуссии. Общеизвестно, что диалектика отнюдь не ограничивается *борьбой* противоположностей; ей не чуждо и их *единство*. Нельзя игнорировать и то обстоятельство, что одним из важнейших постулатов диалектики является принцип всеобщей связи. Скорей всего, речь должна идти о проставляемых акцентах. Возможно, в некоторых интерпретациях диалектики усиливались моменты поляризации в ущерб сотрудничеству. Но в целом диалектика потому и является диалектикой, что она способна учитывать все многообразие обстоятельств. В этом

смысле антиномный метод является одной из форм конкретизации диалектического метода, ориентированной на усиление объединительной миссии, и наряду с методом дополнительности выступает в качестве логико-гносеологического инструментария балансирующего мышления.

Методы дополнительности и соответствия. Данные методы в какой-то мере дополняют антиномный метод. Необходимость применения метода дополнительности в интегративно-педагогических исследованиях диктуется неординарным характером интегративных отношений и связей. Например, это относится к взаимоотношениям частей и целого, строящимся во многом на основе взаимодополняемости. Метод соответствия может быть использован при исследовании интеграционных процессов в научно-педагогической области. Он способен, например, послужить средством истолкования кумулятивного характера развития научно-педагогического знания. Опираясь на философское толкование кумулятивности наук [347], дадим пояснение предшествующему нашему суждению: каждая новая педагогическая концепция лишь добавляется к массе ранее созданных концепций, увеличивая общее разнообразие возможных систем педагогического мировоззрения.

Монографический метод. Анализ научной литературы позволяет выделить следующие характеристики монографического метода: сосредоточенность на изучении отдельных проблем; целостность рассмотрения анализируемых фактов; единство структуры исследовательской деятельности; фундаментальность и обобщенность, теоретическая направленность содержания [106; 246; 386]. Будучи синтетическим образованием, монографический метод конкретизируется в самых разнообразных методах – в частности, в редуccionизме и органицизме.

Редуccionизм предполагает возможность получения знания о свойствах исходного целого путем суммирования этих свойств. Он сродни аналитическому методу, блестящее описание которого дал Т.Гоббс. «Складывать пространство из пространства, – писал он, – или время из времени – значит рассматривать сначала их последовательно, друг за другом, а затем все вместе – как единство и подобно тому, как кто-нибудь сначала перечисляет в отдельности голову, ногу, руку и тело, а затем обозначает совокупность всех этих органов словом ”человек”» [83, с. 142]. Редуccionизм как метод может быть использован, например, при компонентном анализе педагогического процесса.

Органицизм, в отличие от редукционизма, отрицает возможность сведения сложного к простому: свойства целого определяются путем рассмотрения этого же целого без расчленения на части и установления суммы его частей. Органицизм как метод используется в качественных описаниях интегративного целого, интегральных свойств.

Наукovedческие и лингвистические методы. Сюда следует отнести следующие методы:

1. *Методы эмпирического анализа научного текста.* Рассмотрим два таких метода:

- анализ номенклатуры уже сформировавшихся дисциплин «стыкового» характера;
- метод изучения данных научных ссылок, изданий с целью выявления фактов интеграции наук.

Анализ номенклатуры уже сформировавшихся «стыковых» дисциплин в рамках педагогики может быть использован в следующем порядке: анализ дисциплин непедagogического характера, включающих в себя педагогический эквивалент (кибернетика, инженерная психология, эргономика и т.д.); анализ дисциплин, образованных путем интеграции педагогики с инонаучными знаниями (педагогическая психология, этнопедагогика, военная педагогика и т.д.); анализ собственно педагогических дисциплин (общая педагогика, профессиональная педагогика и т.д.). Метод изучения данных научных ссылок, изданий подразумевает изучение фактов ссылок на педагогические исследования в инонаучных работах, а также фактов издания непедagogических работ в педагогических издательствах и, соответственно, педагогических работ в непедagogических издательствах. Например, учебник «Производственная педагогика» издан в «техническом» издательстве, что может свидетельствовать об определенной взаимосвязи педагогических и технических знаний [20].

2. *Логические методы анализа понятий.* Сюда примыкают:

- метод интерпретации стержневых понятий;
- метод операционального определения понятий.

Интерпретация стержневых понятий – социологический метод, который находит все большее применение в педагогике. Особую важность приобретает интерпретация стержневых понятий в работах теоретико-методологического характера, к числу которых относятся и исследования, имеющие своим объектом интеграционные процессы. Так, значительное место в данной монографии занимает характеристика категориального состава педагогической интеграции.

Суть операционального определения – в детализации стержневых понятий, в расчленении их на менее объемные составляющие, которые получают название операциональных понятий. Так, категория «педагогическая интеграция» раскладывается на ряд операциональных понятий – «связь», «взаимосвязь», «взаимодействие» и т.д.

3. *Логико-гносеологические методы.* Данная группа включает:

- метод диалектического соотношения объема и содержания понятия;
- метод сравнения наиболее употребляемых категорий, обозначающих интегративные процессы в педагогике.

Метод диалектического соотношения объема и содержания понятия опирается на выведенный Б.М. Кедровым закон прямой пропорциональной зависимости между этими основными характеристиками понятия [12]. Суть закона: поскольку содержание и объем понятия выражают собой определенную ступень познания круга охватываемых данными понятиями объектов (объем) и их существенных признаков (содержание), то по мере развития наших знаний о предмете, их углубления и расширения должно совершаться изменение содержания и объема понятия. Так, в связи с приобретением понятием «операция» педагогического значения происходит и углубление содержания (к производственно-техническим признакам добавляются педагогические, например расчлененность операции в соответствии с педагогически целесообразными требованиями), и одновременное расширение объема: понятие операции охватывает уже не только производственные, но и учебные объекты.

Метод сравнения наиболее употребляемых категорий своим результатом имеет сравнительные данные, характеризующие степень усвоения интегративной терминологии в педагогике и в сравниваемой дисциплине. Пример такого анализа представлен в книге В.И. Журавлева «Педагогика в системе наук о человеке» [108].

4. *Метод категориального синтеза.* Этот метод с большой эффективностью реализует свои возможности при анализе так называемых «интеграторов» научно-педагогического знания, в качестве которых могут выступать педагогические законы, принципы, методы и т.д.

5. *Лингвистические методы анализа интеграционных процессов в педагогике.* Здесь подразумеваются:

- семантический анализ;
- прагматический анализ;
- компонентный анализ;

- методы когезии и интеграции текста;
- контент-анализ [23].

Семантический анализ предполагает осуществление операций с текстом (прочитывание текста, осмысление его, выделение терминов-понятий).

Прагматический анализ заключается в мысленном приведении отобранных понятий-терминов в соответствие с реальной педагогической действительностью.

Компонентный анализ предполагает описание и противопоставление объектов через их признаки и состоит из метода сплошной росписи текста, метода сортировки терминов-понятий, метода группировки и уплотнения словаря [167]. Семантический, прагматический и компонентный виды анализа составляют в сумме содержание лингвистического эксперимента, основной целью которого является создание искусственного источника исследования – словаря.

Интегративными возможностями обладают методы когезии и интеграции текста [67]. Когезия – это формы связи (грамматические, семантические, лексические) между отдельными частями текста, определяющие переход от одного контекстно-вариативного членения текста к другому. Интеграция – объединение всех частей текста в целях достижения его целостности. Интеграция может осуществляться средствами когезии, но может строиться и на ассоциативных отношениях. Когезия – категория логического плана, интеграция – психологического.

Анализ литературы позволяет определить структуру контент-анализа исследования, а также требования, предъявляемые к нему [237; 286]. Структуру образуют объекты анализа (монографии, дневники и т.д.); единицы анализа (трансформированное простое предложение, высказывания); критерии отбора материала. Требования к контент-анализу базируются: а) на специфике объекта и предмета педагогики; б) обобщенной программе и процедуре эмпирического социального исследования; в) теоретических положениях; г) имеющемся опыте применения контент-анализа в социальных, гуманитарных науках; д) на учете специфики исследуемой проблемы. В процессе применения контент-анализа исследователь должен также определить: цель; гипотезу; выборочную совокупность, на основе которой будет произведен сбор первичной информации; способ выявления информации; единицы анализа; критерии классификации высказываний в соответствии с целями; спосо-

бы количественной обработки собранной информации и содержательной интерпретации полученных данных.

Методологический эксперимент. Он завершает группу методологических методов исследования интеграционных процессов в педагогике. Понятие «методологический эксперимент» встречается как в философской, так и в педагогической литературе. Методологический эксперимент генетически связан с деловыми играми и служит для проверки, корректировки организационной гипотезы, которую формируют совместными усилиями руководитель и подчиненные. При этом следует особо заметить, что методологический эксперимент имитирует реальную исследовательскую деятельность [112; 296].

Методологический эксперимент целесообразно использовать при решении проблем интеграции воспитательных сил общества [308]. В содержании данного эксперимента переплетаются управленческие, организационно-методические и собственно социально-педагогические составляющие. Эксперимент длится не менее трех лет: сама жизнь, как бы выступая в роли главного «методолога», подсказывает, что надо отвергнуть, что взять в педагогический арсенал общества. В число разновидностей методологического эксперимента логично включить естественный эксперимент, главной особенностью которого является то, что условия, используемые при его проведении, создаются не экспериментатором, а самой жизнью. Роль экспериментатора при этом сводится к использованию сочетания различных условий деятельности испытуемых и к фиксации при помощи неэкспериментальных или диагностических методик исследуемых особенностей учащихся. В результате синтеза опытной деятельности и естественного эксперимента в педагогике мы имеем опытно-экспериментальную работу, которая, по нашему мнению, на данный момент в наибольшей степени отвечает духу интегративно-педагогических исследований.

Разновидностью методологического эксперимента мы считаем также *мысленный эксперимент*. В отличие от онтологизированного типа методологического эксперимента мысленный эксперимент не просто «имитирует исследовательскую деятельность» в ее конкретных проявлениях, а воссоздает ее во всеобщих ее характеристиках. И если в первом случае методологический инструментарий (знания, методы, умения и навыки) опосредованно проявляет себя через жизненные ситуации, то, напротив, в мысленном эксперименте последние опосредуются методологическим инструментарием. В ходе осуществления онтологизирован-

ного типа методологического эксперимента происходит реальное изменение действительности. При проведении мысленного эксперимента мы имеем дело с единым процессом мысленных трансформаций предмета познания, который: а) медленно перемещается в такие условия, в которых его сущность может раскрыться с особой определенностью; б) становится объектом последующих мысленных преобразований. В итоге «формируется та система мысленных связей, в которую ”перемещается” этот предмет» [95, с. 105]. В педагогике мысленный эксперимент получает широкое поле для использования, включая учебно-познавательную деятельность. В особенности это касается развивающего обучения и проблемного обучения, в процессе которых от учеников требуются умения по формулировке проблемы, гипотез ее решения и т.д. [95; 227]. Велика роль мысленного эксперимента при анализе интеграционных процессов в педагогике, ибо он является идеальным средством познания целостностей. Мысленный эксперимент – это конденсирующий, «стягивающий» метод, способный «схватить» целое во всем многообразии его проявлений и «сцеплений».

Аксиоматический метод. Данный метод открывает группу теоретических методов исследования интеграционных процессов в педагогике. Суть его состоит в принятии за основу исследовательского процесса в принципе недоказуемых постулатов-аксиом, из которых выводятся все остальные положения теории по принятым в ней правилам вывода. В итоге мы сталкиваемся с фактом вторжения веры в научную область: ученый должен верить, что данная аксиома истинна, не прибегая к научным доказательствам. В связи с этим один из современных отечественных философов заявил, что «аксиомы философских систем опираются лишь на веру» [348, с. 116]. Стоит ли страшиться слова «вера» представителям науки? Ведь сблизили же науку с верой богословы, не убоились ереси. Грэхем домовые: В вере происходит синтез всех сторон человеческого мировосприятия – когнитивно-познавательной, эмоционально-оценочной и поведенческой. «Вера, – писал А.С.Хомяков, – не только мыслится или чувствуется, но, так сказать, и мыслится, и чувствуется вместе; словом, она не одно познание, но познание и жизнь» [Цит. по: 3, с. 87]. Вера может выступать в различных ипостасях: и как мистическое знание («верую, ибо абсурдно»), и как уверенность в себе, и как способ разрешения противоречий. Ученым, которые свысока смотрят на понятие веры как на антинаучное, мы адресуем слова Л.Р. Грэхема о том, что «разница между физическими объектами (имеются в виду объекты фи-

зической науки. – Н. Ч.) и домовыми невелика: и те и другие включены в наши концептуальные построения в качестве неких культурных постулатов» [89, с. 51]. В педагогике вера выполняет не только эпистемологическую, но и ценностно-содержательную функцию: воспитание веры в себя, веры в будущее страны, веры в справедливость и т.д. В научно-педагогических исследованиях, в том числе с интеграционной направленностью, вера как составной элемент аксиоматического метода применяется в обоих этих аспектах. Так, эпистемологический смысл веры может быть реализован в признании истинности сформулированных в данном параграфе положений. Содержательный аспект нашел отражение в описании нами веры как имманентной составляющей категориального поля педагогической интеграции [363].

Геометрический метод. Его принадлежность к интегративным методам обуславливается тем, что он выступает в качестве обобщенного исследовательского средства для различных дисциплин – математических, естественнонаучных, философских и др. Позаимствованный из геометрии, он с успехом был использован в философии (Р. Декарт, Т. Гоббс, Б. Спиноза). Так, Б. Спиноза использовал данный метод для построения своего трактата «Этика». Элементы геометрического метода нашли применение в «Великой дидактике» Я.А. Коменского. В современных педагогических исследованиях имеют место попытки схематизации научных описаний, придания им более или менее жестких форм, логической последовательности, «выводности» и т.д. Однако следует помнить о необходимости осторожного отношения к формализации в педагогике, о том, что одним из условий формализации здесь является проведение очень большой содержательной работы по уточнению основных ее понятий. Помимо этого сегодня наблюдается тенденция к символизации педагогического знания, созданию собственного формализованного языка педагогики [273].

Логико-теоретические методы. При их характеристике мы главным образом будем опираться на выводы и положения, представленные в работе Г.В. Воробьева и ранее изданной нами монографии по проблемам интеграции знаний [63; 362]. К данным методам относятся:

1. *Метод построения новых научных представлений* (понятий, категорий, теорий и т.д.), синтезированных на совокупности элементов знания различной природы. В ходе нашего исследования было сформулировано «новое научное представление» о профессионально-

педагогическом знании как результате интеграции педагогического и технического знания.

2. *Метод аналогий*, основанный на общности фундаментальных законов, лежащих в основе процессов различной природы. Он использовался нами при выделении характеристик, общих для педагогического и технического знания, а также объективных оснований, находящихся за рамками этих знаний, но обуславливающих их интеграцию. В настоящей монографии выделяются эвристико-методологические основания педагогической интеграции.

3. *Метод восхождения от конкретного (эмпирического) к абстрактному и метод восхождения от абстрактного к конкретному*. В первом случае речь идет о движении мысли от «клеточки» исследуемого объекта к первичным обобщениям. Во втором случае мы имеем дело с построением на базе этой «клеточки» теоретических положений, следствий. Например, в контексте нашего исследования мы можем говорить о разработке теоретических основ интеграции педагогического и технического знания.

Генетический метод. Это первый из рассматриваемых нами методов историко-генетических исследований интеграционных процессов. Он заключается в установлении начальных условий, ведущих этапов и тенденций (линий) развития педагогической интеграции.

Культурно-исторический метод. Данный метод предусматривает учет исходных положений культурно-исторической теории Л.С. Выготского: деятельность и сознание человека социальны по своему генезису, внутренне связаны с общением и неотрывны от исторически складывающихся культурных средств управления ими.

Культурно-цикловой метод. Он отталкивается от теории культурных циклов (Н.Я. Данилевский, А. Тойнби, О. Шпенглер), признающей уникальность жизненного пути каждой культуры, каждой цивилизации. Применительно к нашему случаю это означает, прежде всего, признание уникальности педагогических традиций, о чем особенно необходимо помнить в условиях интенсификации процессов глобализации образования.

Каузально-генетический метод (термин Л.С. Выготского). В нашей интерпретации он означает возможность исследования процесса становления интегративных новообразований в педагогике путем их целенаправленного формирования.

Историко-генетический метод (А.Н. Леонтьев). В нашем контексте это рассмотрение педагогической интеграции как продукта и деривата внешней материальной деятельности, преобразуемой в процессе общественно-исторического развития во внутреннюю деятельность, в деятельность сознания.

Синергетический метод. С помощью данного метода мы получаем возможность представить педагогическую интеграцию, ее продукты как следствие саморазвития соответствующих систем и как результат кооперативного взаимодействия их составляющих.

Холистский метод. Указанный метод позволяет рассматривать интеграцию как процесс и результат восстановления (творческой эволюции) целого, предшествующего и не сводимого к своим частям. Три позиции лежат в основе идеологии холизма:

- 1) целое творит свои части;
- 2) целое больше своих частей;
- 3) целое занимает приоритетное положение по отношению к своим частям, оно определяет каждую отдельную составляющую, исходя из самого себя, в соответствии со своей собственной сущностью.

Логогенетический метод. Данный метод раскрывает интеграционный процесс как связную последовательность количественных и качественных изменений, вызванных внешними и внутренними противоречиями и факторами.

Приведенный материал свидетельствует, что о «привязанности» методов к типам исследования можно говорить с достаточной степенью условности. Вместе с тем трудно отрицать определенную заданность представленных в нем методов закономерностями педагогической интеграции, образующими собой ее фундамент. В свою очередь это не мешает им быть использованными как при анализе других педагогических феноменов, так и в процессе осуществления образовательной деятельности. Представленный перечень методов является открытой динамичной системой, способной не только вбирать в себя новые методы, но и трансформировать уже имеющиеся с целью учета особенностей конкретного исследования или же с целью адекватного отражения изменяющихся тенденций в развитии исследовательского процесса в области интегративно-педагогического анализа.

Коля 2.4. Соотношение качественных и количественных методов анализа интегративно-педагогических явлений

Несмотря на провозглашенный в XX столетии принцип неизмеримости человека, в гуманитарных дисциплинах значительное место занимают количественные методы, ориентированные на «выявление и формирование системы численных характеристик изучаемых объектов» [167, с. 21]. Так, по мнению Э. Фромма, академическая психология, пытаясь имитировать естествознание с его лабораторными методами взвешивания и измерения, занималась чем угодно, но только не душой. «Изучая человека в лаборатории, она утверждала, что совесть, ценностные суждения, знание добра и зла суть метафизические понятия, выходящие за пределы психологической проблематики, и чаще всего решала мелкие проблемы, соответствующие принятому ”научному методу”»; и она не выдвинула никаких новых методов для исследования важнейших человеческих проблем». В результате психология утратила свой главный предмет – душу [354, с. 147]. Еще дальше ушла в освоении «лабораторных методов» современная психология. Она буквально «расчленила» человека на бесчисленное множество «качеств», «свойств», «функций» и т.п. Наряду с этим происходит тотальная математизация психологии. Не отстает от психологии в этом деле педагогика, где наличие цифр становится чуть ли не главным критерием научности. Так, в педагогических диссертациях важнейшим становится инструментарий математики и техники – цифры, формулы, схемы и т.д. Порой будущий кандидат (доктор) педагогических наук защищает не столько предмет педагогического изучения, сколько указанный инструментарий. Это не случайное явление. Ибо «отдельным педагогам кажется, что существо теоретического метода заключается лишь в применении количественных, математических методов, использовании формальных методов, внедрении информационного моделирования и т.п. Ни в чем другом они ”теоретичность” видеть не хотят» [236, с. 35–36].

Математизация гуманитарного знания имеет свою историю. Здесь можно вновь сослаться на опыт использования «геометрического» метода Б. Спинозой при написании «Этики». Однако уже в его времена хорошо осознавалась уникальность человека как предмета изучения, что, собственно, и подвигло великие умы к его «упрощению». С такой задачей квалифицированно справились Р. Декарт и Ж. Ламетри, превратив человека в машину, в некий механический агрегат, совокупность частей

и механизмов. Этот факт примечателен, и о нем необходимо помнить, когда мы пытаемся абсолютизировать математические, а также кибернетические, технологические и тому подобны подходы и методы в педагогике в целом и в педагогической интеграции в частности. На наш взгляд, правомерно выделение нескольких положений, ограничивающих пределы использования количественных методов в указанных областях.

Положение первое. Помимо количественных методов «существуют другие методы, роль которых не меньшая, а... большая» [236, с. 36]. Таковыми являются качественные методы, представляющие собой совокупность аналитико-синтетических процедур, имеющих своей целью раскрытие коренных свойств, основных закономерностей и особенностей возникновения и функционирования исследуемых объектов и явлений, что позволяет раскрыть их истинную внутреннюю суть и роль в объективной реальности. Причем «количественный анализ характеризует явление, а качественный анализ – сущность» [167, с. 17, с. 18].

Положение второе. Педагогическая действительность настолько сложна, что «пока невозможно создать хотя бы ее примерное математическое изображение» [138, с. 14]. Такая позиция педагога В.С. Ильина сближается с точкой зрения, согласно которой гуманитарные науки – «убогое прибежище математических методов» (Н. Винер). Поэтому приписывать неопределенным по самой своей сути величинам какую-то особую точность бесполезно и нечестно; это есть обман и пустая трата времени. Здесь следует сказать об объективных пределах математического вторжения в науку. Так, если в классической физике для математических формул практически не было границ применения, то при исследовании микромира они теряют свою абсолютную эффективность: требуются дополнительные философские объяснения. В человеке – всеобщем объекте гуманитарных дисциплин – куда большую роль, чем в микромире, играют стохастические, индетерминистские и релятивистские факторы. Это еще в большей мере умаляет для нас возможность постижения тайн человека путем количественных измерений. И если современная физика уже не в состоянии решать свои исследовательские проблемы при помощи одних математических методов, то тем более это не пристало делать педагогике. Она должна не только использовать исследовательский инструментарий физиков XX в. (методы дополнительности, соответствия, соотношения неопределенностей и др.), но и разрабатывать качественно новые методы, с максимальной адекватностью отражающие особенности предмета воспитания – человека как органиче-

ски цельного существа. Процессы, связанные с его развитием, нельзя в достаточной мере исследовать привычными научными методами. Их использование мало что дает при изучении таких феноменов, как дух, категорий души, добра, зла и т.п. Без обращения к религиозному, а отчасти даже мистико-эзотерическому опыту познания мира вряд ли возможно их постижение.

Положение третье. Использование количественных методов не может не включать в себя моральный аспект. Ведь речь идет об измерении человека, о попытках проникновения в его святая святых.

Положение четвертое. Сами измерения разнородны. Они могут быть и количественными, и качественными – измерение не ограничивается математическими расчетами; «измеряют» не только количественные, но и качественные методы – анализ, синтез, сравнение, обобщение и др.

Положение пятое. В развитии науки имеются такие аспекты, которые в принципе не могут быть предметом количественной обработки. Мы уже выше указывали на то, что сама педагогическая действительность не очень-то располагает к количественным измерениям. Тем более это относится к интеграционным процессам, протекающим в ней. Во-первых, потому что эти процессы в своем высшем сущностном выражении – интегративном качестве – представляют собой «надындивидуальную определенность» [190, с. 81], что вызывает потребность в их теоретическом рассмотрении. Во-вторых, количественные подходы бессильны при разгадке парадокса целого и части: чтобы познать целое, необходимо познать часть, чтобы познать часть, необходимо познать целое. Встает проблема разрешения противоречия между неизмеримостью целого и его делимостью, что недоступно количественному анализу. Как бы ни были совершенны математические методы, они не заменят догадки, озарения, инсайтной вспышки человеческого интеллекта.

Положение шестое. Существуют такие этапы в развитии науки, когда более конструктивными оказываются качественные методы [315]. В первую очередь это относится к инновационным, малоразработанным проблемам. Поэтому закономерно, что именно в книге, имеющей название «Инновации в образовании», находим: «недальновидно было бы оперировать измерительным прибором, покуда дискуссионным остается само понятие меры и предмета измерения» [245, с. 127]. На невозможность перехода к количественным методам без глубокого проникновения в сущность моделируемых явлений указывает Б.С. Гершунский: в

педагогике требуется не только и не столько знание математики, сколько глубокое и всестороннее проникновение в сущность прогнозируемых педагогических явлений [72]. Прежде чем приступать к количественным измерениям, необходимо создать теоретическую модель того, что мы хотим вычислить. Игнорировать это требование – значит оказаться в плену упрощенческой методологии. К примеру, в педагогике находит применение метод разложения интегральных качеств на ряд индикаторов. Между тем здесь еще не получило достаточного обоснования само понятие «интегральное качество». В результате такое разложение сильно смахивает на аналогичный процесс, проделываемый в математике, где сложные формулы упрощаются путем их сведения к своим элементарным частям. Это оборачивается сведением интегрального качества к суммативной совокупности, что противоречит его природе.

Положение седьмое. Строгость доказательств не есть абсолютное понятие. Физик удовлетворяется доказательствами, которые математик может законно считать некорректными. Логик признает большинство математических доказательств неполными [328].

Из приведенных положений выведем некоторые условия оптимального использования количественных методов при изучении интегративных явлений в педагогике:

1. *Создание теоретического объекта.* Основной его признак – отсутствие непосредственного аналога в чувственно-эмпирическом знании [372]. Этот тезис находит отражение в педагогических работах, в том числе – посвященных вопросам педагогической интеграции. Например, в книге Н.С. Антонова проводится мысль о том, что теоретическое изучение сложной и многогранной проблемы интеграции может быть успешным, если сознательно ограничить область изысканий путем создания идеального объекта исследования, своего рода модели, конденсирующей в себе всеобщие, существенные черты реальности [10].

2. *Выполнение основных требований к построению теоретического объекта:* Сюда относятся: использование качественных методов; создание описательной модели, состоящей из перечня составляющих, представленных в словесно-описательной форме; детализация и конкретизация модели [335]. Особый интерес вызывает предпринятая Ю.С. Тюнниковым продуктивная попытка построения модели интегративных процессов в педагогике путем выделения их сущностных признаков и описания их обобщенных паспортных характеристик [228]. Примером построения теоретического объекта может послужить и описание веду-

щих параметров интеграции общего и профессионального образования, предложенное М. Н. Берулавой [33].

3. Признание взаимодополнительного характера отношений между качественными и количественными методами. Здесь мы основываемся на той мысли, что количественные и качественные методы не должны рассматриваться как противоположные и взаимоисключающие. Тем более это убедительно звучит в контексте существования прозрачных границ между различными видами измерений: измеряют не только количественные, но и качественные методы; с другой стороны, применение тех или других методов автоматически не гарантирует исследованию научности, точности и теоретичности.

4. Организация специальной деятельности по разработке количественных методов анализа интеграционных процессов в педагогике. При этом следует особо опираться на имеющийся опыт использования количественных методов в области исследования межпредметных связей, взаимосвязи общего и профессионального образования, количественного анализа интегральных свойств в педагогике, введения коэффициента связности интегрируемых компонентов, учета плотности и веса интегрируемых связей. Не должен оставаться в стороне и опыт применения методов количественного анализа связей в других дисциплинах [253; 315].

2.5. Опыт квалиметрического анализа результатов интегративно-педагогических исследований

Конкретное рассмотрение заявленного опыта мы начнем с предположения, что применение количественного метода измерения какого-либо интегративного качества системы целесообразно и продуктивно, если: а) без заметных искажений будет произведен процесс перевода существенных признаков этой системы на математический язык; б) для описания способов функционирования системы будет подобран соответствующий математический аппарат; в) итогом математических процедур станет результат, обогащающий понимание сущности данного интегративно-педагогического явления. В противном случае установленные количественные характеристики не только не приблизят, но и «закроют» для исследователя сущность явления, оставаясь не проясненными, не до конца интерпретированными математическими результатами.

Нами проведено исследование интегральных качеств личности, в частности способности к актуализации и использованию жизненного опыта в образовательном процессе, а также эвристических умений, под которыми в данном случае понимается владение исследовательским методом как инструментом формирования нового знания на основе имеющегося решения «нелинейной» проблемной задачи творческого характера. Обе изучаемые характеристики дополняют друг друга и диагностируют наиболее целостные и полные проявления человека как субъекта учения в образовательном процессе. Внимание к подобным феноменам не случайно и имеет богатейшую философско-психологическую традицию мысли (философия поступка М.М. Бахтина; трагическое или юмористическое отношение к ситуации С.Л. Рубинштейна; ценностно-смысловые образования, конституирующие ткань деятельности А.Н. Леонтьева; понятие мета-мотивации А. Маслоу; установка Д.Н. Узнадзе). Значимой чертой данных феноменов является то, что они, являясь, с одной стороны, критерием сформированности личности, с другой – деятельными инструментами ее преобразования и воспитания.

В изучении и формировании умения применять жизненный опыт мы опирались, главным образом, на теоретические основы витагенного обучения с голографическим методом проекций (А.С. Белкин). Данный подход коренным образом видоизменяет образовательный процесс, осмысляя индивидуальный жизненный опыт как самостоятельный ценный источник нового знания и утверждая в качестве главной цели и обу-

чения организацию имеющихся знаний путем актуализации интеллектуально-психологического потенциала личности. Такие характеристики жизненного опыта, как реалистичность, универсальность, личностная значимость, целостность, открытость, многомерность, биографичность, стоящие в центре познавательной деятельности, во-первых, трансформируют учебно-модельную ситуацию в жизненную реальность со всеми атрибутами личностного участия: выбором, ответственностью, полной отдачей; во-вторых, придавая знанию не декларируемую, а действительную ценность через систему личностных смыслов, повышают уровень доверительности отношений «педагог – обучаемый»; в-третьих, позволяют повысить «качество» мотивации, интегрируя эмоционально-ценностную и интеллектуально-понятийную сферы сознания.

Другое интегральное качество, эвристичность, безусловно связанное с первым, определяет результативность использования человеком богатств собственного опыта, причем в оценке данного свойства на первый план выходит не содержательный (количество знаний), а операциональный аспект, выступающий в единстве ориентировочных, аналитических, коммуникативных, рефлексивных действий. Главным результатом обучения в таком случае видится творческая личность – носитель не готовых знаний, а собственной познавательной активности: ее содержательных и инструментальных основ, в сжатом виде представленных в принципах, подходах, стратегиях, ценностных установках личности, задающих характер жизненных отношений. При реализации изложенных положений в опытно-экспериментальной работе были определены следующие дидактические требования к учебной ситуации: модельность, универсальность, реалистичность, полимодальность, рискованность, инструментальность, прозрачность. Опытно-экспериментальная работа проходила через ряд последовательных этапов, причем на каждом из этапов изучаемые параметры определялись по результатам выполнения студентами творческого задания.

В итоге выявлены следующие уровни применения витагенных знаний в процессе решения проблемы:

1) репродуктивный – ответ лишен личностной окраски, воспроизведено знание без выражения личностного отношения к нему;

2) фактической действительности – выражается доверие к реалистичности исследуемой проблемы, привлекается личный опыт в форме примеров как фактическое подтверждение и интерпретация проблемы;

3) аналогии – в жизненном опыте находится теоретический концепт, позволяющий сконструировать функциональную модель, объясняющую данное явление по аналогии с известным;

4) целостного мироотношения – из жизненного опыта привлекается система ценностных предпочтений личности, распространяющаяся на все сферы ее деятельности;

5) синтетического знания – формируется ценностное отношение к проблемной ситуации, которая, будучи плодотворно переработанной личностью, сама может выступать в качестве некоторого опыта, способа реорганизации и упорядочения витагенных знаний, обогащения личных представлений о мире.

Эвристические умения, в свою очередь, классифицировались по следующей шкале:

1) непонимание проблемности задания (личность не может найти творческий путь к его решению);

2) понимание проблемности задания (личность принимает поставленную задачу, анализирует условия ее постановки, самоопределяется относительно значимости для нее проблемы, ориентируется в известном и неизвестном в данном вопросе);

3) построение системы предпочтений (личность ставит себе цель, предъявляет систему предпочтений, формулирует ценностно-смысловой контекст, в котором проблема может быть решена, устанавливает собственные критерии ее решенности);

4) организация ценностно-смысловых подходов (личность принимает ответственность за решение, связывает успешность самого процесса решения с определенным желаемым образом Я, видит предметную логику задачи, альтернативы и ограничения первоначально предложенного варианта решения, перестраивает через рефлекссию собственную деятельность, выходит на диалог возможных ценностных оснований, закрепляет за решением свое авторство);

5) генерализация найденного подхода на всю деятельность (личность реализует выработанный подход к творческой задаче, получает результаты, имеющие личностную значимость).

В опытно-экспериментальной работе использовалась система методов, соответствующих составленной модели образовательного процесса. Укажем их основные отличительные характеристики, отличающие в целом данную модель от традиционной модели обучения.

Методы освоения метапредметных знаний. В этом случае учебный процесс характеризуется процессуальной ориентацией и направлен на изучение «знаний о знаниях», служащих инструментом познания внутренних характеристик предмета, его сущности, выработки подхода к его изучению, оценки его значимости. При этом на первый план выдвигается надпредметная учебная деятельность, в которой основным содержанием выступает построение собственного познания. Особую значимость приобретает рефлексивное мышление, вычленяющее в общей структуре деятельности закономерности собственной познавательной активности как предмета анализа. Нами был использован следующий вариант: коллектив группы разбивался на малые группы, исследующие одну поставленную проблему и вырабатывающие различные подходы к ней. Студенты одной группы должны были прийти к единой концепции, выбирая способ ее аргументации и обоснования. Затем обсуждение выходило на уровень межгруппового диалога, в котором теоретическая конструкция той или иной группы «испытывалась на прочность». Задача педагога состояла в поддержании необходимого уровня дискуссионной культуры и в концептуализации предложенных подходов. В конце занятия в совместном обсуждении оценивались результаты, достигнутые каждой группой, продуктивность выработанных подходов, причем особое внимание уделялось осмыслению взаимосвязи ценностно-методологического подхода и его следствий.

Метод виртуальной образности. Смысл его заключается в том, что для последовательного моделирования и видения перспектив студентами составляется целостная концептуальная модель, комплексно учитывающая значимые условия ситуации. Другой сходный прием – домысливание контекста, восстановление целостной картины, например достройка единого жизненного мира человека во всем его богатстве на основе имеющихся ограниченных данных о нем.

Композиционный метод. Особенностью его является переход от внутренних идеальных к внешним предметным выразительно-художественным средствам, когда понимание осуществляется на символическом языке искусства, позволяющем в художественном образе видеть целое раньше его частей – и видеть правильно [137]. В результате мы имеем дело с композицией – определенным способом составления, соединения, становления отношений, приведения в порядок и единство частей и элементов целого [95]. В ходе создания композиции рефлексировются ценностно-смысловые образования личности во внешне зримых

формах центрации идеи, общего настроения, динамических характеристиках сформированного образа. Следующим этапом является интерпретация работы – понимание чужого авторского замысла, его «перевод» на собственный образно-символический язык – освоение роли «зрителя». Единство ролевых позиций «зритель» и «художник», в которых последовательно выступают студенты, формирует умение видеть объективные достоинства и недостатки, воспитывает уважение к знанию, так как именно через него проявляется личностный потенциал человека.

Приведем результаты исследования, характеризующие способность студентов специализации «Декоративно-прикладное искусство» применять витагенные знания, а также эвристические умения (табл. 3).

Таблица 3

Контрольные измерения интегральных качеств личности, %

Контроль выраженности качества	Уровень				
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й
Жизненный опыт:					
первый срез	20	15	20	40	5
последний срез	0	0	52,7	36,8	10,5
Эвристические умения:					
первый срез	15	20	55	10	0
последний срез	5,3	10,5	57,9	24,3	2

Вычисленные средние значения уровней изучаемых интегральных качеств для всей группы приведены в табл. 4. Как видно из таблицы, если в начале эксперимента средний показатель уровня использования жизненного опыта был 2,95 % (преимущественно на уровне аналогии), то по его завершению – 3,58 %, т.е., приближается к уровню целостного мироотношения. Аналогично для эвристических умений вначале – 1,6 %, в конце – 2,05 %, т.е. достигает уровня понимания проблемности задания.

Таблица 4

Средние значения уровня выраженности интегральных качеств личности, %

Качество личности	Уровень				
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й
Жизненный опыт	2,95	3,15	3,08	3,16	3,58
Эвристичность	1,6	1,6	1,78	1,9	2,05

Можно отметить, что рост показателей среднего уровня данных характеристик группы в ходе эксперимента составил: для использования витагенных знаний – 21 %; для эвристических умений – 28 %. Незначительные колебания среднего уровня внутри учебного цикла, вероятно, носят случайный характер и объясняются разной степенью информированности студентов о тех или иных аспектах педагогического знания. Результаты были обработаны стандартными статистическими методами, в частности был применен критерий для средних с использованием t-распределения Стьюдента, а также величина χ^2 для сравнения двух эмпирических распределений по их частностям. Увеличение обеих характеристик оказалось статистически значимым для заданного уровня значимости $\alpha = 0,1$. Также изучалась взаимосвязь рассматриваемых интегральных качеств личности путем оценки ее с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, вычисленного по формуле

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum d_i}{n(n^2 - 1)},$$

где d_i – разность между парами рангов для i -го объекта;
 n – число сопоставляемых пар рангов.

Рассчитанное значение коэффициента $\rho = 0,7$ свидетельствует о тесной взаимосвязи между умением использовать жизненный опыт и эвристическими умениями.

Итак, в итоге мы получили следующие суждения:

1. Изучаемые способности проявляются применительно к определенному предмету, относительно которого перед студентами целенаправленно ставятся задачи проблемно-творческого характера. Как только восстанавливается модельно-имитационный характер обучения, деятельность студентов трансформируется в репродуктивную.

2. Существует настоятельная потребность в интегративной работе со студентами по преодолению установки на «воспроизводящий», без-

личный способ познания и принятию ими следующих новых ориентиров:

- изучение не столько конкретного знания, сколько проблемности предмета;
- ценность исследовательских усилий даже в том случае, когда не получен «правильный» результат;
- личностная вовлеченность как важнейшее условие качественного (глубокого и многопланового) освоения знаний.

В целом по главе в качестве **выводов** можно сформулировать следующие положения:

1. К интегративно-педагогическим исследованиям относятся работы, имеющие своим непосредственным предметом интеграционные процессы, характеризующие сферу образовательной практики и теории, что соответствующим образом отражается в названиях самих работ (разделов, тем, параграфов и т.д.), а также в их понятийно-категориальном аппарате.

2. Логическую вертикаль исследования интеграционных явлений в педагогике образуют: а) нахождение «клеточки» – исходного генетического основания интеграции; б) построение «первичных обобщений» – «кирпичиков» интегративной теории; в) наложение первичных обобщений на педагогическую действительность и адаптация результатов интегративной теории к условиям функционирования той или иной области педагогической деятельности.

3. Обстоятельства, обуславливающие необходимость применения в ходе интегративно-педагогических исследований теоретических методов, одновременно выступают в качестве причин, определяющих потребность использования в них главным образом методов качественного анализа. В то же время не существует веских оснований полностью отрицать возможность применения в интегративно-педагогических исследованиях количественных методов. Это вызывает потребность в разработке условий предваряющего характера, соблюдение которых обеспечивает их оптимальное использование.

Глава 3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В АСПЕКТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Факторы педагогической интеграции

Факторы педагогической интеграции образуют динамическую систему внепедагогических и собственно педагогических составляющих. *Внепедагогические факторы* выражают потребности и особенности (тенденции, направления и т.д.) развития социального целого и его внепедагогических составляющих, инициирующих существование и осуществление интегративных процессов в области образовательной теории и практики. *Собственно педагогические факторы* отражают потребности и особенности (тенденции, направления и т.д.) развития самой педагогики как сферы социальной действительности, обуславливающие существование и осуществление интегративных процессов в области образовательной теории и практики. Внепедагогические и собственно педагогические факторы в свою очередь делятся на *внешненаучные и внутринаучные факторы*. Первые возникают и формируются в сфере социальной деятельности, в том числе педагогической; вторые – в сфере научного познания, в том числе научно-педагогического. Внешненаучные и внутринаучные факторы включают в себя *системосозидающие и системоразрушающие факторы*. Системосозидающие факторы, выражая негэнтропийный момент в развитии социальных систем, непосредственно несут интегративный компонент и тем самым обладают способностью прямого воздействия на существование и осуществление интегративно-педагогических процессов. Системоразрушающие факторы, напротив, выражают энтропийную сторону развития социальных систем – момент их движения к состоянию дезорганизованности и беспорядка. Их влияние на развитие интегративно-педагогических процессов носит опосредованный характер и совершается в формате «от противного» как определенная позитивная реакция системы на негативную ситуацию. Содержательно факторы педагогической интеграции представляют собой определенную совокупность потребностей, тенденций, особенностей развития позитивного и негативного характера социальной практики и науки в целом и педагогической практики и науки в частности. Функционально они призваны служить определяющим и обуславливающим моментом существования и осуществления педагогической интеграции.

В результате нами выделены следующие группы факторов педагогической интеграции (табл. 5).

Таблица 5

Классификация факторов педагогической интеграции

Вненаучные факторы		Внутринаучные факторы	
Системосозидающие факторы	Системоразрушающие факторы	Системосозидающие факторы	Системоразрушающие факторы
1	2	3	4
Внешние (внепедагогические) факторы			
1. Расширение социальных функций образования	4. Атомизация общества, рост уровня духовно-психологической разобщенности в отношениях между людьми	7. Важнейшие черты развития современной науки: <ul style="list-style-type: none"> • теоретизация; • формализация; • математизация; • экологизация; • космизация и др. 	10. Нарастание процессов дифференциации и раздробления научного знания
2. Потребность в интеграции воспитательных сил общества	5. Усиление дезинтеграционных тенденций в развитии человека	8. Превращение интеграции в ведущую закономерность развития познания	11. Разрушение традиционных научных отраслей и констелляций
3. Усиление процессов педагогизации различных сфер профессиональной деятельности	6. Увеличение разрыва между культурой и образованием	9. Повышение роли человековедческих, в том числе педагогических, дисциплин в общей системе наук	12. Нарастание степени несоответствия научных открытий морально-этическим принципам человечности

1	2	3	4
Внутренние (собственно педагогические) факторы			
13. Потребность в формировании глобальной образовательной инфраструктуры	16. Эрозия классической парадигмы педагогической деятельности	19. Расширение объекта и углубление предмета педагогической науки	22. Нарастание дивергентных процессов в дисциплинарной инфраструктуре педагогики
14. Становление единой целостной системы непрерывного образования	17. Энтропийные тенденции в развитии образования	20. Потребность в создании общей педагогики – «педагогической алгебры» (В.И. Загвязинский), содержащей инвариантные положения, общезначимые для всех педагогических процессов и всякой педагогической деятельности	23. «Прессинг дифференциации, анализа, дробленности» (Г.Ф. Федорец), наблюдаемый в составе учебно-педагогического знания
15. Необходимость создания целостного педагогического процесса	18. Дисгармонизация отношений между диалектически сопряженными подходами к образованию	21. Необходимость построения иерархической структуры педагогического знания	24. Экспансия инонаучного и инокультурного знания

Рассмотрим более подробно выделенные в табл. 5 группы факторов.

Внешние (внепедагогические) факторы

1. *Расширение социальных функций образования.* Модернизация функций образования ведет к его отходу от традиционной роли переменной величины, выражавшей те или иные запросы социально-экономического развития. Не теряя функции зеркала общественных потребностей, образование все больше начинает играть роль равноправного партнера по отношению к другим составляющим социума. Это, в частности, касается отношений образования и производства. Образование перестает быть простым функциональным придатком производства, развитие которого сегодня непосредственно определяется не только уровнем развития собственных технологий и потребностей потребителей, но и качеством образовательных услуг, предлагаемых производству образовательными учреждениями. Такой вариант развития событий одним из своих следствий имеет интенсификацию интегративных связей педагогики со всем комплексом социумных составляющих.

2. *Потребность в интеграции воспитательных сил общества.* На философско-педагогическом уровне достаточно четкое отражение данная потребность находит в работе П. Наторпа [247]. При обосновании идеи интеграции воспитательных сил он исходит из понимания социальной жизни как системы, интегрирующей в себе три тесно взаимосвязанных и взаимодействующих между собой составляющих – организацию труда, политико-правовую организацию общества, образование. Доминирующее место в данной триаде отводится образованию, так как, с точки зрения П. Наторпа, ведущим фактором прогресса выступает не развитие производительных сил и не совершенствование общественных структур, а прогресс сознания отдельного индивида и общности в целом. Соответственно как хозяйственная, так и административная деятельность должны в качестве простых средств подчиняться высшей цели образования людей. Углубляя идею интеграции воспитательных сил общества, Дж. Дьюи разрабатывает концепцию присоединения школы к хозяйственным сообществам. Ее основу составили положения: а) трансформации образования и воспитания обусловлены социально-экономическими потребностями; б) сущностным показателем производства становится совместная деятельность огромного числа людей, порождающая потребность в создании новой, общественной школы; в) «новая школа» должна строиться по аналогии с производством и социальной жизнью и органично включать в себя «элемент общей производительной деятельности» [104].

В отечественной педагогике идеи интеграции воспитательных сил общества в XX столетии развивались в концепциях социального (М.В. Крупенина, В.Н. Шульгин) и коллективистского (А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий) воспитания. В 1970 – 80 гг. эти идеи разрабатывались в трудах Ю.С. Бродского, В.Д. Семенова в рамках интенсивно развиваемой социальной педагогики [46; 52; 55; 308; 309].

Потребность в интеграции воспитательных сил общества, определяемая запросами развития социального целого, оказывает стимулирующее воздействие на все уровни функционирования интегративно-педагогических процессов – методологический, теоретический и практический. На методологическом уровне она инициирует создание эвристической базы образовательного взаимодействия социумных компонент. На теоретическом – моделирование теоретических конструктов, обеспечивающих проектирование соответствующих интегративно-педагогических технологий. На практическом уровне – их конструирование и реализацию.

3. Усиление процессов педагогизации различных сфер профессиональной деятельности. Педагогический элемент становится неотъемлемой частью деятельности инженера, менеджера и т.д. Это не может не вести к интегрированию педагогических и специальных составляющих в структуру данных видов деятельности, что в свою очередь обуславливает потребность в такой интеграции на уровне подготовки к соответствующей профессиональной деятельности. Например, в структуре деятельности руководителя предприятия активно взаимодействуют педагогические, производственные и технико-технологические знания. Поэтому еще в стенах вуза студента необходимо готовить не только как специалиста, но и как организатора, способного предусмотреть воспитательные последствия своей административно-хозяйственной деятельности. Данная потребность нашла отражение в реальной деятельности вузов. Так, при подготовке инженеров в Уральском государственном техническом университете (Екатеринбург) студентами усваивается большой набор психолого-педагогических дисциплин. С другой стороны, в Российском государственном профессионально-педагогическом университете на базе специальности 030500 Профессиональное обучение функционируют специализации 030502.08 Сертификация, метрология и управление качеством в машиностроении, 030503.08 Технология и технологический менеджмент автоматизированных производств и 030504.08 Технология и технологический менеджмент в сварочном производстве.

4. *Атомизация общества, рост уровня духовно-психологической разобщенности в отношениях между людьми.* Одним из парадоксов современного развития является противоречие между высокой степенью развития информационных технологий, различных технических средств общения, коммуникаций и ростом духовно-психологической разобщенности в отношениях между людьми. Происходит процесс, названный специалистами атомизацией общества. Неудовлетворение фундаментальной потребности человека в контакте с другими людьми своим результатом имеет сужение социального пространства проживания личности, потерю индивидами необходимого и достаточного уровня социальной идентичности. Коммуникативная изоляция (коммуникативный голод) для человека не менее опасна, чем сенсорная изоляция (сенсорный голод).

Как преодолеть человеческую отделенность? Если иметь в виду взрослого, сформировавшегося человека, то речь, скорее всего, может идти о необходимости проведения с ним реинтегративной работы на социально-психологическом уровне. В случае же с развивающейся личностью сенситивным средством решения проблемы человеческой «отделенности» могут выступить соответствующие образовательные технологии. Например, это относится к технологиям кооперативного обучения, где особый упор делается на сотрудическую миссию обучения – взаимоподдержку и взаимопонимание в процессе обучения. В широком понимании сотрудическая миссия обучения есть совместное участие учащихся, учителей, школьных администраторов, родителей в повышении качества учебного процесса, создании творческой атмосферы на занятиях, получении интегрального по своей сути социально-фасилитационного эффекта.

5. *Усиление дезинтеграционных тенденций в развитии человека.* Действие данного фактора на интегративно-педагогические процессы носит достаточно опосредованный характер и осуществляется как бы «от противного». Оно вызывается глобальной тенденцией усиления процессов «дезинтеграции», «расчленения» человека (Э. Фромм). Дезинтеграция человека, принимая все более и более угрожающие масштабы, стала глобальной проблемой, без разрешения которой ставится под сомнение само существование человека. Она охватила все основные области его связей и отношений – с внешним миром, с другими людьми, с самим собой. Вкупе с дезинтеграцией действует ее сублимативный эквивалент – квазиинтеграция, выражаемая процессами приспособления и

конформизма. Этому в немалой степени способствует глобальное манипулирование людьми. Внушение и пропаганда, заменившие грубые насильственные методы управления людьми, успешно справляются с превращением их в послушных членов общества. Индивидуальность унифицируется, личность растворяется. Но при этом люди живут иллюзией, что они следуют своим собственным идеям и наклонностям, что они оригинальны, что они приходят к своим убеждениям в результате собственных раздумий. Эта иллюзия всячески подкрепляется. В частности, она удовлетворяется при помощи незначительных отличий: инициалы на сумке или свитере, принадлежность к клубу ЭЛКС, а не к клубу Шрайнерс и т.д. [353]. Как «собрать» «расчлененного» человека? Каким способом можно воздействовать на интеграционный механизм, заложенный в человеке природой и историей? Если человек есть не то, что есть, а то, каким может стать (Ж.-П. Сартр), то таким «способом» может стать его образование. К сожалению, предполагаемое спасительное средство само задыхается в тенетах отчуждения и дисгармонии; это еще в большей мере должно нас настраивать на проведение интегративной работы в педагогике: где опасность, там и спасительное средство (М. Хайдеггер).

6. *Увеличение разрыва между культурой и образованием.* Наличие данного фактора во многом объясняется абсолютизацией инструментальной роли образования как средства достижения личностью своих прагматических целей. Отрыв образования от «органического слоя культуры», кроме того, обуславливается слишком большими упованиями в педагогике на направление «само-» при одновременной недооценке направления «со -», – соединения, сопричастности, совместимости всех систем в том числе, педагогических. Устранение данной диспропорции становится важнейшей задачей современного образования. Продуктивным средством ее разрешения может стать интегративная концепция целостной школы, разрабатываемая немецкими учеными [394]. Особое внимание стоит также обратить на теорию и практику «диалога культур» (В.С. Библер, С. Курганов).

7. *Важнейшие черты развития современной науки: теоретизация, формализация, математизация, экологизация, космизация и др.* Теоретизация и формализация проявляют себя в дедуктивизации педагогических теорий, выражаемой, в частности, в попытках выведения аксиом педагогики, в повышении роли «языка» техники и математики в педагогических работах. Математизация отчетливо проявляет себя в широком

использовании в научно-педагогических исследованиях методов математической статистики. В настоящее время есть все основания говорить о существовании педагогической экологии. Космизация педагогики прослеживается в фактах усвоения ею ноосферных ценностей, в развитии космической педагогики, положения которой лежат в основе личностно-психологической подготовки космонавтов. Все эти тенденции, безусловно, способствуют расширению зоны педагогической интеграции.

8. *Превращение интеграции в ведущую закономерность развития познания.* Данный фактор выражает собой тенденции развития современной науки, которые так или иначе связаны с осуществлением в ней объединительных процессов. Не потеряло актуальности суждение о том, что, хотя бы этого или не хотят некоторые исследователи, они должны учитывать взаимодействие наук, которое «стало реальным и могучим фактором всего современного научного движения, выражающим одну из насущных потребностей современности» [231, с. 50]. Взаимодействие наук оказывает сильное стимулирующее влияние на развитие интегративно-педагогических процессов. Это позволило педагогам (В.С. Безрукова, А.П. Беляева, М.А. Берулава) сделать вывод о существовании коррелятивных связей между взаимным проникновением наук, их интеграцией и развитием объединительных процессов в области образовательной теории и практики. Имеет смысл говорить о существовании закона корреляции, регулирующего отношения между указанными процессами.

9. *Повышение роли человековедческих, в том числе педагогических, дисциплин в общей системе наук.* Центральным «нервом» интеграции знаний и ее конечным результатом является создание грандиозной системы человекознания. Еще в 70-е гг. XX столетия психолог Б.Г. Ананьев писал: «В настоящее время складывается система теоретического и практического человекознания, значение которого для будущности человечества не менее велико, чем значение фундаментальных наук о природе...» [8, с. 10]. Создание научной констелляции, способной вобрать в себя все знания о человеке, обусловлено причинами онтологического, гносеологического и социального характера. Суть онтологической детерминации состоит в том, что человек органически соединяет в себе закономерности всех «трех миров», о которых говорит К. Поппер, – физического, ментального и мира знания [277]. Онтологическая причина задает исходную базовую основу интеграции знаний

различной природы в рамках научной совокупности, центральным предметом которой выступает человек. Гносеологическая причина своим источником имеет противоречие, проявляющее себя в коллизии, возникшей между объективной потребностью в повышении роли человековедческого знания во всех научных отраслях и недостаточной степенью развитости данного знания. Разрешение этого противоречия лежит в плоскости совершенствования антропологии, которая не может быть не чем иным, как интегрированной совокупностью знаний самого различного происхождения, в том числе педагогического. Социальная причина обусловлена беспрецедентным ростом значимости человеческого фактора во всех сферах социальной действительности, превращением гуманитаризационного процесса в ведущую тенденцию развития общественного и индивидуального прогресса.

Человекознание благодаря мощным интегративным возможностям своего предмета способно аккумулировать в себе знания из различных отраслей науки, включая педагогику. Возникает проблема выделения системообразующей отрасли, способной объединять и направлять процессы взаимодействия и взаимопроникновения дисциплин, сосуществующих в формирующейся данной научной констелляции. Отсутствие в научном сообществе каких-либо общепринятых критериев распознавания такой познавательной отрасли приводит к «разноголосице» среди ученых. Психологи в качестве стержневой дисциплины человекознания называют психологию, социологи – социологию, педагоги – педагогику и т.д. Этот разнобой является, помимо прочего, следствием объективно существующей конкуренции, имеющей место как в научном сообществе, так и в самой дисциплинарной среде. Собственно, вся история наук – это поле жесточайшей междисциплинарной конкурентной борьбы. Представляется вполне правомерным применение категорий «естественный отбор», «борьба за существование» применительно к эволюции научного знания. Уже давно существует представление о «сильной» и «слабой» науке. Такого рода борьба несет в себе возможность усиления процессов взаимодействия различных научных «миров» и мобилизации внутренних резервов, «сгущения» потенциальной массы предметных областей. Это приводит к интенсификации внешних и внутренних связей научных областей, образующих собой человекознание, включая педагогику. Об этом свидетельствуют, в частности, факты ассимиляции научно-педагогической системой все большего числа ан-

тропологических данных самого различного происхождения – психологического, физиологического, нейролингвистического и т.д.

10. *Нарастание процессов дифференциации и раздробления научного знания.* Мы не вполне разделяем позицию, согласно которой дифференциация является формой проявления интеграции, образующей основу для дальнейшего углубления дифференциации дисциплин. На наш взгляд, оба этих феномена равным образом могут претендовать в отношениях друг с другом на роль основы и формы. В какой мере дифференциация является формой проявления интеграции, в такой же степени она выступает в качестве основы последней. И, напротив, в какой мере интеграция образует основу дифференциации, в такой же она представляет собой форму первой. Поэтому процессы дробления научного знания, выражаемые в зарождении новых дисциплин, одновременно означают углубление и расширение зоны действия интеграционных процессов. Например, детища XX столетия – физическая химия, бионика, эргономика и бесчисленное множество других дисциплинарных «неофитов» – в равной степени являются продуктами раздробления, дифференциации научного знания и его интеграции. Где есть дифференциация, там ищите интеграцию, и наоборот. Таким образом, дифференциация своим следствием имеет позитивное изменение интегративного фона развития наук. Возрастание общей массы данных изменений ведет к повышению роли интегративных процессов в функционировании научных и практических сфер человеческой деятельности. Так, в педагогике это инициирует интегративную работу в области теории и практики содержания образования.

11. *Разрушение традиционных научных отраслей и констелляций.* В результате дифференциации и раздробления научного знания происходят как появление новых дисциплин, так и разрушение (распад) старых дисциплинарных областей, изменения традиционной структуры научного знания, смена его парадигм. Например, в физической химии физические и химические знания вступают в новые связи и отношения, что ведет к определенному изменению их свойств. То же физическое знание в современном понимании в связи с появлением такой ее отрасли, как квантовая физика, уже не тождественно его классическому толкованию. Структурные и качественные характеристики современного психологического знания далеко не идентичны соответствующим показателям традиционного психологического знания. Такого рода трансформации (мутации, диффузии) влияют на протекание интеграционных

процессов в педагогической реальности, включая ее онтологическую и гносеологическую сферы. В частности, происходит гетерогенизация понятийного аппарата педагогики за счет введения в него категориальных конструктов трансформируемых дисциплинарных парадигм.

12. *Нарастание степени несоответствия научных открытий морально-этическим принципам человечности.* Рассматриваемый фактор, как это ни парадоксально звучит, есть следствие достижений научной мысли. Одно из проявлений данного фактора – попытки использования результатов исследований в области генетики. Например, биолог А.А. Нейфах еще в 1970-е гг., ссылаясь на эффективность применения методов генной инженерии (в частности метода клонирования) в сельском хозяйстве и животноводстве, спрашивал: почему эти самые методы нельзя использовать с целью создания особо одаренных людей, необходимых для ускорения научно-технического прогресса, развития искусства и т.п. «Подумать только, – восклицал он, – что можно было совершить в науке, если бы появилась возможность репродуцировать генотип таких людей, как Эйнштейн» [89, с. 226]. Со своей стороны, В.П. Эфроимсон, соглашаясь с А.А. Нейфахом в том, что талант человека определяется его генами, призывает в одной из своих работ к созданию «педагогической генетики», предметом которой должно стать исследование особенностей одаренных людей [Там же]. Некоторые ученые пошли еще дальше в своих евгенических изысканиях, поставив задачу создания – при помощи генной инженерии и вмешательства в мозг человека – «нового человека», «сверхчеловека» (*Homo sapientissimus*) [285, с. 19].

Сегодня проблемы клонирования приобрели ярко выраженный этический характер. Вопрос состоит не столько о том, насколько возможно клонирование, сколько о том, насколько оно нужно и насколько опасно. Тем более необходима осторожность при рассмотрении идеи создания педагогической евгеники с использованием методов клонирования. Редукция человеческого целого к его биологической части уже на уровне эвристического существования несет в себе мощный дезинтеграционно-деструктивный заряд. Ведь этим самым дается методологическая индульгенция на создание «секвестированного, частичного человека»: несмотря на предполагаемую гениальность клонированного существа, оно в лучшем случае будет напоминать голову профессора Дуэля. Конечно, сегодня трудно заглянуть в дали незримого будущего. Может статься, что когда-нибудь появится вероятность реконструкции

человека посредством генетических (генетико-компьютерных) манипуляций. Но, во-первых, чтобы достичь этого, человечеству потребуются поступиться многими своими фундаментальными этическими принципами и ответственностями. Во-вторых, имеет ли право человек вмешиваться в процессы, которые находятся вне его компетенции? Речь идет о конструировании, создании самого человека как вида. Это, скорей всего, компетенция Бога (или природы). Они *творят* человека! Великий Макаренко уже на уровне воспитания (не творения!) спрашивал себя: в какой мере он имеет право вмешиваться в развитие личности? Действительно, мы редко задаемся вопросами такого типа. Кто нам выдал карт-бланш на наши эксперименты с людьми, а тем более с человеком как видовым существом?

В-третьих, «допустим, что генетики сделают осуществимым регулирование не только пола, но и всех индивидуальных (физических и психических) свойств человека. Тогда, несомненно, перед всем естествознанием встанет проблема, с которой имели дело социальная теория и педагогика, о ценности тех или иных свойств, которыми хотят наделять родившегося человека» [6, с. 61]. В этом случае *человек евгенический* может стать проекцией определенных взглядов на суть и природу человека – отдельных ментальных и идеологических традиций – за счет предельного упрощения видовых и индивидуальных качеств. Создатель такого человека, каким может стать будущий генетик, в отличие от Бога и природы лишен абсолютных потенций и, соответственно, способен творить лишь подобных, ограниченных в своих деяниях узкими рамками вышеуказанных традиций. Это в лучшем случае. Худший вариант – воспроизводство генетическим творцом в творимом существе своей личностной матрицы. Так или иначе, со свободой человека, которая даруется ему Богом или природой, будет покончено. В генетически запрограммированном существе гены будут играть роль не только фундамента («лесов») его биологической организации, но и его ментального существования.

Внутренние (собственно педагогические) факторы

13. *Потребность в формировании глобальной образовательной инфраструктуры.* Глобализация образования – становление мировой системы с характерными глубинными, взаимозависимыми процессами – непосредственным результатом имеет интеграцию образовательных систем, относящихся к различным социокультурным мирам [358]. Обозначались три основные направления этой интеграции: а) *организационное,*

имеющее своей целью формирование единых принципов управления образовательными учреждениями; б) *содержательно-предметное*, ориентированное на гармонизацию содержания учебников, пособий, программ, установление дисциплинарной корреляции; в) *технологическое*, призванное обеспечить разработку единых стандартов организации и построения педагогического процесса.

14. *Становление единой целостной системы непрерывного образования.* Становление системы непрерывного образования обуславливает необходимость построения образовательной вертикали. В рамках ее на основе принципов преемственности, соответствия и дополнительно налаживаются интегративные связи между формирующими ее образовательными уровнями, а также между усвоенными при их прохождении обучаемым знаниями, умениями и навыками и приобретенными компетенциями как целостными проявлениями этих ЗУНов. В итоге обеспечиваются непрерывность и сопряженность процессов развития, становления и формирования целостной личности.

15. *Необходимость создания целостного педагогического процесса.* Данный фактор оказывает самое непосредственное воздействие на решение задач практической интеграции. Например, это касается создания «работающих» моделей интегративного учебного дня, интегративных курсов; разработки интегральных технологий обучения, средств управления качеством образования на основе интегральных показателей и стандартов.

16. *Эрозия классической парадигмы педагогической деятельности.* Эрозия классической системы педагогической деятельности предполагает необходимость осуществления серьезных изменений в ее субъектно-ролевой сфере. Содержание труда учителя претерпевает целый ряд трансформаций. Так, при организации личностно-ориентированного обучения «роль преподавателя постепенно трансформируется в роль консультанта, наставника, учителя в буквальном смысле слова» [123]. Тем самым в содержании деятельности педагога инициируется процесс функционально-ролевой интеграции.

17. *Энтропийные тенденции в развитии образования.* К энтропийным тенденциям развития образования мы относим: откровенный сциентизм образования; отсутствие понимания между воспитателями и воспитуемыми; превращение школы в лабораторию социальной и личностно-психологической селекции; крайний антропоцентризм – «гуманизм без берегов» (В. Брецинка); абсолютизацию различных форм диф-

ференциации образования; фетишизацию междисциплинарного синтеза в содержании образования, ведущую к формированию дистиллированного представления о мире. Приведенные направления в конечном итоге ведут к формированию «частичного человека». Как реакция на это в мировой и отечественной педагогике разрабатываются интегративные подходы, способные смягчить их действие. (Более подробно о дезинтеграционных проблемах образования и путях их решения см. далее).

18. *Дисгармонизация отношений между диалектически сопряженными подходами к образованию.* Под дисгармонизацией отношений между диалектически сопряженными подходами к образованию мы понимаем следующее. Всякое явление в качестве механизмов своего развития имеет противоречия. Образование не составляет здесь исключения. Можно выделить три главных противоречия, способствующих функционированию и развитию современного образования. Это противоречия между индивидуалистскими и коллективистскими, технократическими (технологическими) и гуманистическими, инноваторскими и традиционалистскими подходами. Остановимся кратко на последнем. Значительный дезинтеграционный потенциал таится в проявляющихся порой рецидивах голого отрицания предшествующего образовательного опыта. Реально это приводит к разрушению целостной историко-педагогической системы, распаду педагогического времени, разрыву эвристических связей между «старым» и «новым». Все это вызывает острую потребность в интегрировании инновационных веяний в установившуюся систему образовательно-воспитательных традиций, в создании педагогических концепций, теорий, систем и т. д., в которых бы гармонично представительствоваляли элементы прошлого, настоящего и будущего. Однако реализация данной задачи наталкивается на широко распространенные мифы: 1) об абсолютной новизне педагогических инноваций; 2) о том, что всякая инновация хороша, а всякое традиционное плохо; 3) об абсолютных возможностях педагогических инноваций.

19. *Расширение объекта и углубление предмета педагогической науки.* Расширение объекта педагогической науки прослеживается в том, что с развитием общества все более подготовленными к педагогической деятельности становятся «... и предприятия, и улица, и семья, и учреждения культуры, и средства массовой информации» [23, с. 23]. Соответственно все большее количество составляющих социума включаются в орбиту научных интересов педагогики, тем самым способствуя увеличению количества ее объектных подструктур. Наряду с расшире-

нием объекта педагогики идет процесс углубления ее предмета – «им становятся все более скрытые, глубинные, сложные для выявления и использования процессы, механизмы управления формированием личности...» [234, с. 69].

Расширение объекта и углубление предмета педагогики одним из значимых следствий имеют интенсификацию в ней процессов соответственно горизонтальной и вертикальной интеграции.

20. *Потребность в создании общей педагогики – «педагогической алгебры» (В.И. Загвязинский), содержащей инвариантные положения, общезначимые для всех педагогических процессов и всякой педагогической деятельности.* Наличие данного фактора в большей мере обусловлено вышерассмотренными процессами расширения объекта и углубления предмета педагогики. Увеличение степени ее объектно-предметного многообразия порождает необходимость в приведении этого многообразия к единству. Иначе говоря, в целях сохранения качественной определенности научно-педагогической системы возникает потребность в выявлении и институализации в ней предельно обобщенных положений, способных интегрировать в себе наиболее существенные характеристики педагогического знания и при этом оставаться актуальными для всех его отраслей. Безусловно, совершенно необходимым условием становления общей педагогики является грамотно обоснованная многопрофильная интегративная деятельность.

21. *Необходимость построения иерархической структуры педагогического знания.* Потребность в синтезе педагогических концепций и технологий реализуется, в частности, в целостном осмыслении педагогического процесса, в создании сопряженных дидактических систем, интегрирующих в себе противоположные, порой внешне взаимоисключающие компоненты. Это касается, например, концепции проблемно-модульного обучения М.А. Чошанова, где осуществляется синтез проблемно-исследовательских и программированно-алгоритмических подходов к обучению [367]. На повестку дня ставятся вопросы интеграции гуманистических и технократических, индивидуалистских и коллективистских подходов в образовании и воспитании.

22. *Нарастание дивергентных процессов в дисциплинарной инфраструктуре педагогики.* Нарастание дивергентных процессов в составе научно-педагогического знания находит свое выражение в усиливающейся тенденции деструктуризации системы педагогических дисциплин, достигающей сегодня угрожающих масштабов. Так, по мнению

французской исследовательницы Ф. Бест, с одной стороны, общая педагогика стала либо философией воспитания, либо социологией образования, либо социальной психологией воспитания; с другой стороны, специальная педагогика превратилась в дидактику; наряду с этим статус самостоятельных научных дисциплин приобретают социология образования, история педагогики и когнитивная психология [35]. Подобного рода метаморфозы порождают сомнения в возможностях понятия «педагогика» служить средством обозначения совокупности научно-педагогических дисциплин. Но центробежные процессы, как мы не раз удостоверились выше, не являются доминирующими. Наряду с ними не в меньшей мере дают о себе знать центростремительные тенденции, выражающие потребность в создании инвариантных основ педагогики: всякие проявления дезинтеграции имеют в качестве ответной реакции интеграцию. Нельзя сбрасывать со счета и интегративный потенциал педагогических категорий. Все это склоняет нас принять позицию, согласно которой для обозначения всей совокупности педагогического знания следует использовать термин «педагогика». Он может выполнить функцию системообразующей категории, призванной осуществить синтез всего наличного научно-педагогического и учебно-педагогического знания, охватить собой «всеобъемлющее знание, способное прояснить и усовершенствовать решения и действия в сфере обучения и воспитания, поскольку педагогические явления можно изучить лишь в контексте реальных педагогических ситуаций...» [Там же, с. 10].

23. *«Прессинг дифференциации, анализаторства и дробленности» (Г.Ф. Федорца), наблюдаемый в составе учебно-педагогического знания.* Параллельно с дивергенцией научно-педагогического знания усиливаются процессы раздробления учебно-педагогического знания, представленного в учебниках и пособиях по педагогике. Например, это проявляется в существовании необозримого количества классификаций педагогических методов, форм и т.д. Кроме того, по образному выражению Г.Ф. Федорца, «сейчас в педагогических "лабиринтах" "гуляет" ... более 15 видов воспитания и около тридцати направлений в воспитательной работе» [341, с. 30]. Это, естественно, вызывает большие проблемы при осуществлении педагогами-практиками своей деятельности. Легко согласиться с мнением, что эти направления «трудно даже упомянуть, а не то что по ним работать» [Там же]. Вполне логично предположить, что наиболее адекватной реакцией на такую ситуацию может быть усиление интегративной работы в сфере учебно-педагогического знания.

24. *Экспансия инонаучного и инокультурного знания.* Современная педагогика стала объектом чрезвычайно агрессивной экспансии инонаучного знания. Философские, психологические, психотерапевтические, социально-технологические, кибернетические, производственно-технологические, технические и другие составляющие занимают все более и более твердые позиции в составе научно-педагогического и учебно-педагогического знания. Провозглашается необходимость использования в профессиональном образовании педагогических и психологических технологий, адекватных современным технологиям производства, а значит, и соответствующих знаний. При этом возникает две очень серьезные проблемы. Первая из них связана с решением задачи продуктивной ассимиляции инонаучного элемента. Вторая – с сохранением качественного своеобразия педагогического знания. Первая проблема означает опасность превращения педагогики в достаточно закрытую систему-секту, где все возрастающую роль станут играть энтропийные процессы, могущие привести ее к полному краху. Вторая проблема свидетельствует о возможностях потери педагогикой своей дисциплинарной самостоятельности и превращения ее в эклектический конгломерат разнонаправленных и разнодействующих знаний, не имеющих системообразующего центра. Выход из ситуации вновь лежит в интегративной плоскости: требуется большая интегративная работа в части гармонизации отношений между привносимыми извне элементами инонаучного знания и внутренними составляющими педагогического знания.

Наряду с экспансией инонаучного материала в область педагогического знания сегодня наблюдается усиленное проникновение в отечественную педагогику инокультурных научно-педагогических конструктов – понятий, концепций, теорий и т.д. При этом далеко не всегда осуществляется необходимая в таких случаях корреляционная работа. Взять то же понятие «компетенция». До сих пор мы не смогли до конца осуществить его научную идентификацию. А дело в том, что оно не вполне соотносится с имеющимися у нас понятийными и концептуальными традициями. Забывается, что сфере знаний свойственна органичность; ей также присуща и способность неприятия чужеродного элемента. Здесь можно сослаться на теории научных парадигм Т. Куна, концепций лингвистической и онтологической относительности Сепир-Уорфа и Куайна, которых мы касались выше. И уж если мы решили ввести данное понятие в обиход нашей педагогики, то необходимо вначале проде-

лать работу по соотнесению (распознаванию) его с уже имеющимися у нас научными традициями. И тогда вполне может открыться то, что мы уже имеем определенные аналоги вводимого понятия. В таком случае естественно возникает вопрос о степени целесообразности применения его в системе отечественного научно-педагогического знания.

3.2. Общее представление о глобальном кризисе образования

В современном понимании глобальный кризис выражает совокупность проблем, которые ни одно государство не может решить самостоятельно. К числу таких проблем относятся разоружение, ограничение демографического взрыва, защита от загрязнения и рациональное использование ресурсов Мирового океана и воздушного бассейна, сохранение почвенного покрова, создание сбалансированной энергетики, экономное использование минеральных ресурсов, освоение космоса, создание эффективной глобальной валютно-финансовой системы, развитие транспорта, регулирование деятельности многонациональных корпораций. Близок к этому реестру перечень глобальных проблем, предлагаемый А. Печчеи – основателем Римского клуба. Он полагает, что человечество стоит перед лицом многих вызовов – демографических, политических, социальных, экологических, психологических, обеспечения безопасности и т.д. [267].

Будучи имманентно присущим, обязательным элементом любого социума, образование не может оставаться в стороне от глобальных тенденций развития мировых явлений. Оно их отражает, воспроизводит на собственном уровне и служит средством их разрешения. Последний момент был подмечен А. Печчеи в его знаменитой лекции «Перед лицом беспрецедентных взрывов ...», где необходимой предпосылкой разрешения глобальных проблем он называет управление людьми самими собою. Для этого, по его мнению, необходимо научиться жить в гармонии с реально существующим миром, выполнять свой долг перед последующими и другими формами жизни, развивать собственные возможности. Однако человек – автор и хозяин своего будущего – еще не способен проделать все это. Дело в том, что он не завершен в своем развитии, его творческий потенциал не использован и ждет своего развития. Чтобы достичь всего этого, человек должен, согласно хорошо известной нам формуле, учиться, учиться и учиться, ибо «нет пределов обучению» [352, с. 106].

Образование не только отражает и воспроизводит глобальные проблемы, возникающие на уровне общественного целого, но и порождает свои, собственные. Одним их первых заговорил о кризисе образования американский экономист Ф. Кумбс, сформулировавший экономическую версию глобального кризиса образования [191]. Он утверждает, что увеличение расходов на просвещение соответственно сокращает возможности экономического роста, а его замедление сужает возможности финансирования просвещения. Получается своеобразный замкнутый круг, из которого, по мнению Кумбса, нет выхода ни одному обществу.

Кризис образования не ограничивается экономическими факторами. Например, в докладе специальной комиссии американского конгресса «Нация в опасности» к глобальным кризисным проблемам образования отнесены: отсутствие в учебных планах четкого понимания цели обучения; необоснованный перевес дисциплин по выбору в ущерб дисциплинам, обязательным в эпоху НТР, – математике, естественным наукам, иностранным языкам; снижение требований к абитуриентам и т.д. Современные исследователи раскрывают и другие, более глубокие, стороны кризиса образования: бездуховность и кризис ценностей; недостаток или чрезмерность профессионализма; неспособность выпускников адаптироваться к жизни после специфических условий школы; ограничение возможностей человеческого взаимопонимания и традиционных форм межличностных отношений; кризис социализации, в результате чего формируются маргиналы и девиантное поведение, появляются разрыв между образованием и культурой (учат знаниям, но не ценностям), отставание образования от науки и падение интереса к наукам – «одичание огромного большинства, прикрытое ... благопристойными ризами изобильного существования в рамках общества потребления» [344, с. 10, 22–23]. Итогами такого положения объявляются дегуманизация образования, «расчеловечивание» знаний.

3.3. Дезинтеграционные процессы в образовании как составная часть его глобального кризиса

Одно из направлений глобального кризиса на всех его уровнях – «дезинтеграция» (Э. Фромм) человека. Было время, когда «человеческий род чувствовал единство с природой. Земля, животные, деревья – все еще составляли мир человека» [353, с. 10]. Однако в ходе эволюции

человек, утратив свою цельность, синкретичность, превратился в частичное, «фрагментарное» существо. Что способствовало этому превращению? Одна из причин – разделение труда. По меткому замечанию А.Н. Леонтьева, «возникшая на определенном этапе ”дезинтеграция” жизни человека привела к противопоставлению внутренней, мыслительной деятельности, деятельности практической и создала отношения разрыва между ними», ибо именно в общности внешней практической деятельности и деятельности внутренней, идеальной, выражается целостность жизни [205, с. 261]. В результате разрыва внутренней и внешней деятельности происходит отчуждение человека от собственной деятельности в целом: деятельность человека «перестает быть для него тем, что она есть на самом деле» [Там же, с. 262]. О дезинтеграционной роли разделения труда пишет С.Н. Булгаков, по мнению которого «современное сознание, разорванное, превращенное в обрывок самого себя в системе разделения труда, не перестает болеть своей разорванностью ...» [Цит. по: 2, с. 25].

В ходе эволюции человека произошел целый ряд дезинтеграционных «скачков». В результате конец XX столетия он встретил, будучи отягощенным ношей нелегких вопросов, обреченным на поиск ответов, которые помогут отыскать верные пути к восстановлению потерянной своей целостности. Сегодня дезинтеграция – разъединение, распадение чего-либо на части – находит свое выражение в тотальном раздроблении человеческого Я. Несколько переиначивая слова Э. Фромма, можно сказать: современный человек расщеплен на человека рецептивного, человека эксплуатирующего, человека накопительского, человека рыночного. Частичный человек готов расстаться с интеллектуально-духовными приобретениями человечества, чтобы превратиться в изобретательного и расчетливого раба «нечеловеческих, рафинированных, неестественных и надуманных вожделений» (К. Маркс).

Дезинтеграционные процессы охватили все стороны существования человека и его отношений – с самим собой, с другими людьми, с природой, с техникой... Сегодня много говорят о смене культурной матрицы человека. Если раньше человек входил в историю пяťясь, то теперь «время временится из будущего» (М. Хайдеггер). Соответственно из адаптируемого существа человек превратился вроде бы в адаптирующего субъекта. Отсюда логично предположить, что перед образованием встает задача отнюдь не усвоения прежних рецептов, а подготовки к овладению методами и содержанием познания и практики, которых ни-

когда раньше не было. Но так ли на самом деле? Во-первых, человек в лучшем случае превратился в опосредованного «адаптатора». Непосредственным же субъектом становится техника (технология), которая угрожает экзистенциальному суверенитету человека. По словам самого Хайдеггера, «силы техники сковывают активность человека, давят на него... они уже давно вышли из-под его контроля и превзошли его возможности принимать решения» [Цит. по: 361, с. 18]. Еще определенной выразился Д. Гелбрейт: «Я пришел к выводу... что все мы становимся... слугами техники, которую мы создали для того, чтобы она обслуживала нас» [Там же]. Во-вторых, человек сегодня охвачен «стадным конформизмом» [353, с. 13]. В-третьих, прорыв в новую культуру не может быть осуществлен без внутреннего самоизменения человека. Глупо надеяться на то, что «придет некто и откроет новую культуру, как консервную банку» [344, с. 27]. Но способен ли человек поднять, выпрямить самого себя? Физически это невозможно. Сможет ли он проделать подобную операцию на ментальном уровне? Способен ли человек как вид и индивид к самоизменению, саморазвитию, самосовершенствованию? В принципе, наверное, да. Однако при этом нельзя забывать, «что именно в самом человеке скрыты истоки разрушительства, деструктивности, ненависти и авторитарности» [354, с. 6]. Поэтому бесконечные апелляции к личности, модные сегодня среди психологов и педагогов, внешне красивы и гуманны, однако они не в полной мере учитывают «подпольные» характеристики человека. И вовсе не случайно предметом воспитания у К.Д. Ушинского является не личность, а человек. Современная же трактовка предмета воспитания – «человек как биопсихосоциоприроднокосмическое существо» [382, с. 38]. Человек – айсберг, личность – лишь незначительная часть его видимой поверхности, т.е. личностный подход в известной мере являет собой частный пример отражения глобальных процессов дезинтеграции человека на научно-психологическом и практико-педагогическом уровнях.

Выйти человеку из дезинтеграционной ситуации может помочь образование. Но, как мы видели выше, сама система образования переживает сегодня не лучшие времена. Философы указывают на то, что лихорадочные поиски в сфере образования каких-то необычно эффективных средств не дают желаемого результата. Так, если в нашей стране происходит возрождение классических свобод и либеральной педагогики, то в США наблюдаются рецидивы фундаментализма с присущей ему жесткой педагогикой гербартианского стиля, идущей вразрез с аме-

риканскими традициями. Но в Америке «жесткая» педагогика пока не дала результатов; у нас же либерализация вовсе привела к деструктивным тенденциям: снизилось качество знаний, падает дисциплина и т.д. Далеко не в полной мере оправдались надежды на инновационные поиски, которые «представляют собой характерные для деятелей образования суеверия, некую педагогическую алхимию, обещающую вот-вот все превратить в золото или драгоценные камни» [344, с. 30]. Анализ литературы и современного педагогического опыта позволяет выявить следующие кризисные тенденции развития образования, имеющие своим результатом формирование «частичного человека» непродуктивной ориентации [289; 344; 393; 394 и др.]:

1. **Откровенный сциентизм образования.** Продукт его – тип человека, перегруженного знаниями, но отчужденного от органического слоя культуры. Суть его состоит в абсолютизации роли знаний в содержании образования, ведущей к дисгармонизации связей между когнитивно-познавательными, духовно-нравственными и эмоционально-поведенческими сферами человека, к ослаблению его оценочных возможностей. Это относится даже к неординарным личностям, обладающим уникальным культурным потенциалом. Раскаения выдающихся физиков-атомщиков – тому подтверждение. По признанию одного из них, М. Борна, они настолько были увлечены открытием тайн атомного ядра, что осознание социальной ответственности пришло слишком поздно. Примечательно в данной связи также замечание Р. Оппенгеймера: «... если перед вами возникает технически интересная проблема, то вы стремитесь к ее решению, не раздумывая о том, что будет с этим потом» [Цит. по: 2, с. 19].

Сциентизм, не обогащенный культурой, влечет за собой продуцирование массовой образованщины, не признающей никаких святынь и ценностей. Она готова на все ради достижения своих узкопрагматических целей. В связи с этим интересно привести цитату из В.Н. Сороки-Росинского, выдающегося русского педагога, который резко выступал против получения высшего образования богато одаренными в интеллектуальном отношении, но морально дефективными лицами. Он писал, что «подобного рода типы всего опаснее в общественном отношении, а поэтому допускать их во что бы то ни стало к высшему образованию было бы в высшей степени рискованно, это значило бы вооружить опасного для общества человека самым острым оружием – высшим образованием, допустить впоследствии к очень ответственным постам и

этим самым довести его общественную вредность до максимальных размеров» [324, с. 151].

Абсолютизация когнитивно-познавательного элемента в образовании не стыкуется и с психологическими требованиями, о которых говорит А.Н. Леонтьев; согласно этим требованиям мыслительная деятельность, как и практическая, отвечает тем или иным потребностям и побуждениям и, соответственно, испытывает регулирующее действие эмоций. И, наконец, чрезмерное доминирование познавательного компонента в образовании может отрицательно сказаться на профессиональном уровне становления личности. По словам Карнеги, лишь 15% профессиональной деятельности должны составлять специальные знания, остальные 85% – профессионально значимые и общечеловеческие качества и навыки. Вместе с тем не следует поднимать на щит антисциентистский радикализм в педагогике. Пренебрежительное отношение к ЗУНам может обернуться новой дисгармонией.

2. Технократизация образовательного процесса. Ее результат – механизация человеческой сущности, усвоение человеком так называемого машинного поведения. Например, перенасыщение педагогического процесса техническими средствами, проводимое чаще всего без адекватного методологического обеспечения, приводит к формированию рычажно-кнопочного мышления [394]. Одной из форм проявления педагогического технократизма являются дескулизаторские идеи. Например, это касается идеи замены школы и учителя автоматическими обучающими машинами. Но если реализация данных целей идет не так быстро, то разрыв двух полюсов единого целого – гуманитарной и технократической составляющих мышления, что называется, налицо [132]. Немалую роль в этом играют процессы тотальной технологизации образовательной деятельности, превращения ее в систему, работающую в соответствии с известным бихевиористским принципом «стимул – реакция».

3. Преобладание в содержании образования функционального над сущностным. Данное преобладание имеет своим продуктом маргинала, приспособленного к текущему моменту. В этом случае наблюдается абсолютизация адаптационной функции образования в ущерб «человекостроительной». Школа превращается в своеобразный трек, на котором в «мышинных гонках» репетируются «крысиные гонки». Приоритетной становится пропаганда культа силы, приобретения и потребления, соперничества и конкурентной борьбы. Куда менее почетное ме-

сто занимают культ радости и защищенности детей, культ сотрудничества и сотворчества. Страх, депрессия, жестокость и агрессивность сопровождают жизнь современного ребенка в школе. Если обратиться к терминологии Э. Фромма, то можно в данном случае сказать: ребенка в школе учат иметь, а не быть. Следует заметить, что отнюдь не сам маленький человек выбирает обладание: он просто лишен права выбирать – взрослые уже выбрали для него этот путь, решив, что иметь лучше, чем быть.

4. Отсутствие понимания между взрослыми и детьми, воспитателями и воспитуемыми. Его результаты – отчуждение поколений, гипертрофирование проблемы «отцов и детей», неприятие молодым поколением традиций старших, а если шире – всего прошлого своей страны. Особенно катастрофически сказываются последствия данной тенденции в нашей стране, где традиции традиционно не почитаются. Исторически сложилось так, что Россия развивалась, образно выражаясь, скачками. Нередки были случаи распада «связи времен». В такой ситуации особенно важна роль образования как важнейшего транслятора опыта поколений. Воспитание в самом широком понимании и есть процесс передачи социального опыта от предшествующих поколений новым. В этом смысле консерватизм школы прогрессивен, ибо он не позволяет обществу окончательно вывалиться из мчащейся по ухабам и буеракам кареты истории. Образование должно сыграть роль цементирующего остова, связывающего прошлое, настоящее и будущее. Однако у нас дело, похоже, обстоит иначе. Речь уже идет не о простом беспамятстве, а о глумлении над памятью, над всем, что нами создавалось, делалось, строилось, разрабатывалось, открывалось... Воспитывается не рядовой манкурт типа героя книги Ч. Айтматова «И дольше века длится день», а, так сказать, идейный манкурт, готовый и дальше проводить линию манкуртизации в своей «взрослой» жизни.

5. Превращение системы образования в лабораторию личностно-психологической селекции. Личностно-психологическую селекцию мы связываем прежде всего с имеющейся тенденцией открытия так называемых психолого-педагогических групп. О положительных моментах их функционирования сказано немало. Но есть и другая сторона: они на своем уровне воспроизводят отрицательную социально-психологическую среду. Дело в том, что эти группы отделены от полнокровной человеческой жизнедеятельности. Происходит процесс «вымывания» маленького «спецчеловека» из общества, школьной жизни. Но-

вобранцу группы психолого-педагогической коррекции (спецшколы, специнтерната и т.п.) гласно или негласно говорят: ты не похож на нормальных людей, поэтому твое место – здесь, где созданы специальные условия для тебя и тебе подобных. Возможно, мы кое-что утрируем. Но в реальной жизни бывает и страшней. Наш собственный опыт работы в качестве директора школы свидетельствует: дети протестуют против своего перевода в специальные учебные заведения. Школьники эти вряд ли знакомы с понятиями «дезинтеграция человека», «расчленение человека», «фрагментарное существо» и т.п., но они интуитивно понимают, что взрослые покушаются на их человеческую целостность, пытаются сделать из них ущербных людей, дезинтегрированных «спецчеловеков». Ведь боязнь потери свободы и есть, по сути, боязнь человека стать «секвестированной» личностью.

Уже не одно десятилетие в мире идет настоящая борьба против дезинтеграционного воспитания, под которым в данном случае подразумевается раздельное воспитание «благополучных» и «неблагополучных» детей. Сторонники такого воспитания выступают за гомогенные, однородные школы, классы, очищенные от «аномальных элементов», что можно квалифицировать как своеобразный психолого-педагогический расизм. Напротив, сторонники интегрированного воспитания выступают в защиту неоднородных, гетерогенных школ, классов, где производится совместное обучение нормальных и аномальных детей. Вот их доводы: ученикам важно научиться жить, доброжелательно и демократично общаясь с любыми окружающими их людьми; недопустима несправедливость по отношению к ребенку, в чем-то аномальному, но ошибочно помещенному в среду, искусственно занижающую уровень его возможностей, тогда как он мог бы добиться гораздо лучших результатов под стимулирующим воздействием более способных одноклассников; опасен снобизм, развитие которого у преуспевающих учащихся поощряется подчеркиванием их исключительности и которое особенно вероятно, когда отсутствуют условия для проявления гуманности, сочувствия, сострадания [44].

Нужно, видимо, помнить и о том морально-психологическом ущербе, который наносится детям в ходе «копания» в их «социо- и биогенетическом белье». В свое время против этого резко выступал А.С. Макаренко, провозгласивший в качестве своего педагогического кредо: не ориентироваться на тяжелое генетическое или социальное наследие ребенка, а организовать его жизнедеятельность так, чтобы оно

не влияло на его будущее. По сути, А.С. Макаренко реализовывал в своей практической воспитательной деятельности, как ни покажется это странным, известный принцип экзистенциализма: человек есть не то, что он есть, а то, каким может стать.

Мы должны отметить, что в настоящее время наша педагогика во многом опирается на положения функциональной психологии, рассматривающей человека как совокупность изначально заданных свойств, которые могут быть лишь скорректированы, смягчены, перенаправлены. И если в случае с «экзистенциалистским» подходом воспитание ориентировано на будущее человека, на свободное раскрытие его волевых устремлений, то при функциональном подходе оно направлено в прошлое, на «развертывание» фактически заданных результатами тестовых испытаний тех или иных качеств. Существуют системы образования, в которых так называемая траектория личностного развития жестко задается образовательными параметрами типа школы.

6. Крайний антропоцентризм – «гуманизм без берегов». Его продуктом становится личность, не признающая ответственности ни перед прошлым, ни перед будущим, ни перед собой, ни перед другими людьми, невероятно настойчивая «как в созидании, так и в разрушении». В условиях ноосферного мышления принцип «человек – мера всех вещей» явно устарел. Современный человек должен смотреть на мир, свои деяния не только с собственных позиций, но и с учетом интересов существ и всех других элементов мира; неразумный видовой эгоизм человека сегодня – это наиболее эффективное средство его самоуничтожения. Так, теша свое самолюбие и преследуя свои корыстные цели, человек одерживает над природой одну победу за другой. Но, уничтожая природу, человек не может не уничтожать самого себя как ее составную часть. Несмотря на современные экологические веяния, школа продолжает воспитывать деятеля, субъекта, не слишком обремененного размышлениями по поводу последствий своей деятельности для других людей, воды, леса, травы, воздуха и т.д. Поэтому целью школы должна стать не эмансипация личности, а воспитание у подрастающего поколения такого интегрального качества, как жизнеспособность, включающая в себя многоплановые навыки приспособления к современной жизни – доверие, смысл жизни, воспитание воли, жизнерадостность, готовность к самосохранению путем самодисциплины и мобилизации личностных сил.

7. Абсолютизация различных форм дифференциации образования. Существуют различные формы дифференциации. Например, в США внутри единой общеобразовательной школы, как правило, функционируют три потока – академический, общеобразовательный и профессиональный. В ряде стран дифференциация реализуется в различных типах школ. Дифференциацию отменить невозможно. Но необходимо видеть и знать ее последствия, которые не всегда могут быть положительными. Как когда-то в маоистском Китае «навешивали» на людей разные «шапки» («шапку» правого и т.д.), так и на учащегося надевают соответствующую образовательную «шапку». Результаты дифференциации могут быть весьма нежелательными для человека. Хорошо, если «шапка по Сеньке», а если нет?

8. Фетишизация роли междисциплинарного синтеза в содержании образования. Педагоги по смелости объединительных идей превосходили, пожалуй, и философов, и науковедов вместе взятых. В педагогических работах можно встретиться с подходами, признающими правомерной интеграцию физики и литературы, технологии и математики и т.п. Объединительный экспансионизм педагогов настораживает специалистов в области науковедения. Педагоги зачастую забывают, что всякая интеграция внутренне несет в себе элементы дезинтеграции. Здесь действует известный закон, согласно которому сила противодействия равно силе действия. Например, объединение в едином курсе «Естествознание» вполне суверенных дисциплин – физики, химии и др. – может повлечь за собой два деструктивных следствия: а) ассимиляцию кооперируемых знаний, связанную с утратой последними своих специфических свойств и характеристик; б) редукцию мышления обучающейся личности, ведущую к формированию «дистиллированного» представления о мире, состоящем в действительности из конкретных физических, химических, биологических и других явлений. Продуктом такого интегративного обучения может стать не кто иной, как все тот же «частичный» человек. Внешне пристойно обставленная интеграция имеет весьма непрезентабельный результат, точно такой же, какой имеют се иные рассмотренные выше дезинтеграционные линии развития образования.

3.4. Интегративные подходы к разрешению глобальных проблем образования

Итак, мы выявили восемь направлений дезинтеграционного развития образования, имеющих глобальные последствия. Что может противопоставить мировая педагогика этим негативным тенденциям? Останемся на двух концепциях, которые, на наш взгляд, с наибольшей эффективностью способны выполнить указанную функцию, – целостной школы и совместного обучения «проблемных» и «нормальных» детей.

Концепция целостной школы, разрабатываемая немецкими учеными, обладает мощным интегративным потенциалом [394]. Это подтверждается уже фактом соучастия в создании данной концепции представителей различных, порой далеко стоящих друг от друга научных отраслей. Интегративно насыщены *методологические предпосылки* концепции целостной школы, опирающиеся на идеи современной теории «науки целого»:

1. *Во всех системах наличествует общая структурная константа, обеспечивающая порядок в них.* Такая же константа лежит в основе глобальной модели социально-педагогической деятельности, которая может быть адаптирована к местным, локальным условиям.

2. *Вселенная обладает парадоксальным антиномическим свойством, предполагающим сосуществование противоположных и взаимоисключающих способов бытия – случайности и необходимости, порядка и хаоса, активности и покоя.* Эта предпосылка дает возможность более точно решать педагогические вопросы. Например – переосмыслить роль активности и покоя в учебном процессе. Так, в целостной школе предусматривается включать во все формы жизнедеятельности школьников тихие занятия, молчание, физическое расслабление, чередование умственного напряжения и полного покоя. Более широкая трактовка раскрываемого положения ведет к признанию наличия теснейшей взаимосвязи между природой и человеком. Природа, по современным представлениям, непосредственно включает в себя самого человека и все социальные сферы; природа – неделимая триада, состоящая из субъекта, объекта и происходящего между ними процесса интеграции. Понятие «природа» отражает в себе взаимосвязь всех материальных, энергетических и информационных феноменов, включая субъект-объектные отношения. Отсюда вытекает потребность в глобальной открытости человека природе, учете в педагогическом процессе естественной па –

литры жизни во всем ее многообразии, в глобальном сотрудничестве и сотворчестве человека и природы, человека и человека; наконец, диалоге человека с самим собой...

3. *В природе существуют универсальные творческие силы, обладающие потенциалом самоорганизации и созидающие во всех системах и процессах по сходным сценариям.* Педагогическим эквивалентом этого положения является принцип развития творческого потенциала человека и способностей к самоорганизации. В связи с этим древний императив «познай самого себя» приобретает личностно-деятельностную направленность. Рефлекс самопознания дополняется рефлексом самодеятельности. С учетом факта всеобщей взаимосвязи явлений есть основания утверждать: самопознание, саморазвитие, самодеятельность не существуют вне сопознания, соразвития и содеятельности (сотрудничества, сотворчества). Таким образом, происходит со-прикосновение двух смысловых векторов – «со -» и «само-».

Интегративно направлены цель и задачи целостной школы. Главная цель – воспитание в духе широкой социальной коммуникабельности, интеллигентного и ответственного отношения каждого к самому себе, окружающим людям и природе, формирование развитой, свободной и позитивно настроенной личности. Цели определяют *задачи*: максимально полное развитие субъекта познания, любви к истине, гибкости мышления; вооружение знаниями, умениями и навыками с позиций принципа целостности, отраженного в мышлении, чувствах и действиях; забота об укреплении духовно-душевного и физического здоровья; гармоническое развитие личности, т.е. равноценное развитие спортивных, ремесленных, социальных, художественных, интеллектуальных и этических способностей; формирование жизнеутверждающей социальной открытости и готовности к участию в создании свободного и демократического строя; подготовка к жизни в гармонии с природой, развитие активности, самодеятельности в проведении разумного досуга и т.д.

Интегративным целям и задачам целостной школы соответствует адекватное им *технологическое обеспечение* (сопровождение):

1. *Обучение посредством деятельности, учение через познание опыта и природы.* По мнению сторонников рассматриваемой концепции, человеческий организм обладает естественной способностью в особых психофизиологических состояниях достигать улучшения деятельности сознания, мозга, всех жизненных потенций. Современные

исследования, например, доказали возможность существования альтернативных вариантов человеческого сознания – «чистого» сознания, когда после активности сознания наступает период активности самосознания, самопознания. Тем самым уничтожается, казалось бы, антагонистическое противоречие между активностью и покоем. Традиционно в школе значительное место всегда отводится в учебно-познавательной деятельности активности учеников. Еще в большей мере активность учитывается в учебно-воспитательной деятельности. Активист всегда выдвигается. Сегодня он предстает в образе конкурентоспособного человека, или же человека успешного. Но человек активный не может быть автоматически включен в число самореализующихся людей. Активность может быть лишь формой адаптации к тем или иным условиям, в то время как внешняя пассивность человека может таить под собой мощные процессы внутренней работы, самодеятельности, самоусовершенствования, ведущие к гармонизации или же определенному упорядочиванию его отношений со средой. В связи с последним суждением вспомним двух героев Л.Н. Толстого – Ивана Ильича и Пьера Безухова. Активная бурная деятельность Ивана Ильича была лишь средством приспособления к внешним, задаваемым обществом, требованиям, и одновременно подавления его личностно-индивидуальных начал, в то время как внутренняя духовно-душевная работа Пьера Безухова стала средством его самореализации и нахождения точек опоры в постигаемом им действительно и виртуально жизненном пространстве. Припомним также *посвященных* учеников школы Пифагора, которые могли годами молчать, не проявляя никаких признаков внешней активности. Но именно в эпоху своего «молчального» существования они были предельно активны духовно и душевно. Однако и излишняя пассивность человека не всегда идет ему на пользу. Это очевидно; Обломов тому пример. Но здесь заметим: герой Гончарова был абсолютно «покойным» существом. И внешне, и внутренне он относился к семейству *обломовых*, каковых, наверняка, и сегодня не счесть.

Человек широк: он вмещает в себя и активное, и пассивное начала. Отбери у него одно из них – он станет беднее, дезинтегрируется.

2. *Использование педагогической медитации как идеальной формы невербального воспитания.* Педагогическая медитация способствует развитию личности в целом (голова, сердце, руки). Например, речь может идти об использовании трансцендентной медитации йогов – Аюрведы (науки о жизни), где важнейшими моментами выступают при-

знание глубинной связи между разумом и телом, здоровьем умственным и физическим. Одним из условий трансцендентной медитации является построение человеком своей жизни в созвучии с природой, что, в частности, означает познание внешнего мира через самопознание. Познавая себя, человек познает мир. Устраняя объектность, чуждость мира, человек напрямую постигает его тайны, которые являются и его тайнами. Иначе говоря, всепроникающая динамика самоорганизации природы включает в себя и субъективность личности.

3. *Устранение из школьной жизни страха, агрессии, предоставление ученикам возможности свободного умственного развития.* Страх парализует не только волю человека, но и его способности в целом. В традиционной школе неразрешенным остается противоречие между внешними установками на высокое качество обучения и потребностью сделать школу более гуманной. В целостной школе вводится культ радости успеха, радости творчества.

4. *Обеспечение возможности получения двойной квалификации* – кроме общеобразовательной подготовки учащиеся старших классов получают ремесленно-техническую (политехническую) подготовку; кроме того, в учебные планы включается социально-политическая тематика, касающаяся вопросов сохранения мира на Земле, экологии, здоровья человека и т.п.

5. *Использование форм и методов, стимулирующих жажду познания, любознательность, высокое качество знаний и переживание успеха.* Формы и методы обучения, практикуемые в целостной школе: спиральный курикулум, проектное обучение, интегрированные учебные дисциплины, сочетание активности и покоя, отдыха и т.д. Предусматривается также обучение бригадами учителей.

6. *Контроль за учебой, предусматривающий меры, не вызывающие у учащихся страха.* Отметки выставляются не ранее, чем через шесть лет обучения в школе и только после обсуждения их с учащимися класса и родителями. Возможно применение тестов как средства обратной связи для учителей, учащихся и родителей. Допускается неоднократное применение тестов с целью достижения удовлетворительного результата.

Заключая разговор о концепции целостной школы, заметим следующее. Во-первых, в случае реализации концепции практически все описанные выше дезинтеграционные линии развития современного образования будут «закрыты». Это достигается тем, что исходным

пунктом и конечным продуктом целостной школы является человек во всем богатстве своих связей и отношений; ибо основу ее концепции составляет современная интерпретация понятия целостности, расширенная квантовой физикой и теориями самоорганизации. Согласно этой интерпретации целостность «не является постоянной, застывшей. Она многослойна. Поэтому речь идет и о ступенях целостности того или иного объекта или предмета исследования» [394, с. 111]. Из чего следует: развитие человека – это своего рода цепь рождений – становлений, ведущая ко все более развитой личностной целостности. Во-вторых, в рассмотренной концепции традиционное, арифметическое понимание интеграции, в основе которого лежит представление о мире, состоящем из суммы детерминированных условиями взаимосвязанных и взаимодействующих объектов, уступает место органически-целостному ее толкованию, исходящему из представления о мире, способном допускать сосуществование противоположных и взаимоисключающих способов бытия внутри той или иной ступени целостности.

В качестве глобальной проблемы образования выше мы назвали превращение школы в лабораторию личностно-психологической селекции. Негативные последствия личностно-психологической селекции, ведущей к отчуждению воспитуемого от «нормального» общества и резкой дисгармонии его отношений с внешним миром, вполне осознаются мировой педагогической общественностью. На состоявшемся в Берлине в 1989 г. международном семинаре эксперты из 8 ведущих европейских стран квалифицировали движение к интегрированным учебным заведениям как решающее достижение в деле реформирования школы конца XX в. [44].

Под интегрированными учебными заведениями подразумеваются гетерогенные, неоднородные классы (школы), где в отличие от гомогенных (однородных) классов (школ) наблюдается процесс интеграции «аномальных» детей в обычные школы. В США в 1975 г. был принят закон об образовании детей с трудностями (проблемами) в обучении. Этим законом интеграция была возведена в ранг общенациональных задач. С середины 1970-х гг. десегрегационный процесс получил широкое развитие во многих европейских странах. В некоторых из них упразднились спецшколы (Дания, Италия, Испания). Американский пример интеграции детей «аномальных» в нормальные учебные заведения вызвал большой интерес в Швейцарии, Германии.

Движение к единой школе, где в целостном сообществе обучаются «нормальные» и «проблемные» учащиеся, нашло свое теоретическое обоснование в специально созданной отрасли педагогической науки – интегративной педагогике. В рамках этой педагогики функционируют различные концепции и подходы к вопросу об интеграции «аномальных детей» в нормальные школы. Так, в Германии существуют четыре модели интеграции: интегрированные классы, кооперированные классы, маленькие стимулирующие классы и классы с постоянной опекой со стороны методиста.

В интегрированных классах идет совместное обучение «нормальных» и «аномальных детей». Оно обеспечивается использованием индивидуальных учебных планов и постоянной индивидуальной опекой. Обучение в кооперированных классах лишь частично проводится совместно, но создаются условия для широкого внеучебного общения «нормальных» и «неполноценных» детей. Обучение в стимулирующих классах дополняется и подкрепляется специальными программами, а также постоянным и активным общением с детьми из обычных классов. В классах с постоянной опекой со стороны специального учителя-методиста реализуется проект обучения «аномальных» детей в обычной школе при обеспечении их на некоторых уроках индивидуальной опекой со стороны второго учителя (это может быть дефектолог, социальный терапевт и др.).

Как видим, диапазон действия интегративной педагогики содержит в себе ряд интеграционных ступеней от частичного подключения ребят с аномальным развитием до их полной интеграции в полноценные коллективы. Школа выполняет, по сути, реинтеграционную работу по восстановлению человеческой целостности, потерянной по биологическим или социальным причинам. Реинтеграция в качестве наиболее эффективной своей формы предусматривает создание единого образовательно-воспитательного поля.

3.5. Диалог педагогических культур как средство глобализации образования

Потребность в глобализации образования очевидна. Но очевидно и другое: глобализация образования не может осуществляться без разрешения глобальных проблем. Важнейшей из них мы считаем проблему, в своей основе имеющую противоречие между потребностью в гло -

бализации образования и уникальной природой педагогических культур, вовлекаемых в данный процесс. При этом мы исходим из следующих положений:

1. Ядром любой образовательной системы выступает исходная национально-государственная идея, заключающая в себе сплав культуры, традиций, нравов народа, гением которого создана эта система. Такая трактовка образования дала возможность одному из крупнейших русских педагогов, П.Ф. Каптереву, назвать историю педагогики историей развития одной стороны народной души – педагогического народного самосознания [156]. В образовании в большей степени, чем в каком-либо ином виде народной деятельности, находят свое выражение «национальная логика», «национальный образ мира» (Г. Гачев).

2. С известной долей осторожности можно говорить об образовании как о «двухслойном пироге», который может быть описан с помощью двух категорий – «педагогическая культура» и «педагогическая цивилизация». Педагогическая культура является отражением ментально-ценностных характеристик образования, педагогическая цивилизация – предметно-технологических. Важнейшим признаком первой выступает невоспроизводимость, второй – воспроизводимость. В целом же в своей совокупности они образуют уникальную систему. Здесь мы исходим из идей уникальности культур и цивилизаций (Н.Я. Данилевский, А.Д. Тойнби, Т. Шпенглер). Опыт показывает, что даже технологические образовательные приобретения далеко не всегда приживаются в наших условиях. Конечно, на то имеются и субъективные причины. Так, у нас практически отсутствуют методологические подходы к использованию зарубежного образовательного опыта. Часто мы действуем «на глазок», «на авось» или по принципу: раз не наше – значит, хорошее и стоит перенять.

Какие подходы к решению сформулированного выше противоречия имеются и должны быть? Приходится констатировать, что на данный момент мы в большей степени имеем дело с редуccionистскими подходами: стандартизацией, унификацией, универсализацией. Редуccionизм этих подходов проявляется в том, что все они направлены на сведение различных педагогических традиций к некоему общему знаменателю. При *стандартизации* вырабатывается комплекс норм, правил, требований к тому или иному образовательному объекту (например, устанавливаются единая форма выпускного диплома, единый уровень и единое содержание обучения и т.д.). *Унификация* способствует

уменьшению числа объектов образования функционального назначения за счет сведения их к единым образцам. Так, в пределах ЕЭС установлены унифицированные квалификационные требования для специалистов различного профиля. *Универсализация* связана с наделением образовательного объекта системой свойств и качеств, способствующих его многофункциональному проявлению в рамках единого мирового образовательного пространства. Например, сегодня создаются многофункциональные информационные технологии на базе обучающих компьютеров, действующих в различных языковых и дисциплинарных средах.

Перечисленные подходы мы относим к средствам *ассимилятивно-репродуктивной интеграции*. Ассимилятивность в данном случае означает утрату педагогическими объектами (традициями, культурами в целом) своего «лица». Такого рода ассимиляцию можно также описать при помощи терминов «поглощение» и «уподобление». Репродуктивность выражается в том, что результатом подобной интеграции является возведение в ранг общемировых образцов педагогических объектов (традиций, культур в целом), имеющих частную или региональную основу обитания. Причем это происходит путем их элементарного воспроизведения, практически без каких-либо изменений. В процессе вхождения в «общеевропейский образовательный дом» предполагается переход нашего образования на европейские стандарты, которые нами как бы само собой приняты в качестве общемировых образцов. Но, во-первых, общемировой образовательный процесс куда богаче европейского образовательного процесса. Во-вторых, решение сложнейшего вопроса культурно-образовательного сотрудничества осуществляется путем банального администрирования, в основе которого лежит набивший оскомину в свое время принцип идеологической (политической) целесообразности. Необходима же проблематизация вопроса – осознание его обществом в целом и образовательным сообществом страны как проблемы, решение которой отнюдь не замыкается кругом административно-организационных мер, а имеет в своей основе фундаментальные изменения в культурно-образовательной матрице нашего социума. В-третьих, доминирование логики политической над логикой органической приведет к преобладанию в этой матрице дезинтеграционных процессов над интегративными тенденциями, результатом чего может стать такая системная дезорганизация нашего образования, по отношению к которой вполне будет применимо известное выражение «хотели как лучше, а получилось как всегда». Соответственно не менее известный

набор заклинаний типа «не тот социализм», «не та перестройка», «не те реформы» может быть дополнен выражением «не та глобализация образования». Даже в самом лучшем случае мы будем иметь дело не столько с глобализацией образования, сколько с его вестернизацией – насаждением «образов мира», лежащих в основе западных образовательных традиций. В этом, по меньшей мере, надо отдавать себе отчет.

Ассимилятивно-репродуктивная интеграция обладает рядом достоинств – технологичностью, эффективностью, массовостью. Но все же в ней преобладают недостатки, причем существенные. Прежде всего, при ее реализации частное возводится в ранг всеобщего; происходят элиминация генетически заданных свойств большинства «членов» интегративного сообщества; нарушается закон необходимого и достаточного разнообразия.

Таким образом, ассимилятивно-репродуктивная интеграция, несмотря на имеющиеся у нее плюсы, не может быть признана оптимальным средством разрешения важнейшей проблемы глобализации образования, выраженной противоречием между уникальной природой педагогических культур и необходимостью их приведения к некоторому единому стандарту. Суть данного противоречия достаточно точно выражено в рассуждениях о том, что Болонский процесс (а именно он является одним из средств реализации идей глобализации образования) «... как бы ни ратовали сторонники европейской интеграции за сохранение многообразия, неизбежно влечет и... унификацию... без которой нет возможности сравнивать и устанавливать соответствия между уровнями национальных систем образования» [163, с. 126–127].

С нашей точки зрения, разрешение противоречия возможно на пути качественной трансформации стратегии глобализации, а именно – посредством замены унифицирующей программы ассимилятивно-репродуктивной интеграции на органическую программу продуктивно-творческой интеграции. Эвристическим фундаментом данного вывода являются идеи русской философии всеединства. В частности, это касается положения, сформулированного В.С. Соловьевым: «Ложное, отрицательное единство подавляет или поглощает входящие в него элементы и само, таким образом, является пустотою; истинное единство сохраняет и усиливает эти элементы, осуществляясь них как полнота бытия» [Цит. по: 3, с.54]. Соответственно, нами предполагается, что охарактеризованная выше ассимилятивно-репродуктивная интеграция представляет собой пример ложного, отрицательного единства, тогда

как продуктивно-творческая интеграция, к рассмотрению которого мы приступаем, основывающаяся на эвристических ценностях концепции диалога культур, выражает собой пример истинного единства.

Ведущие показатели *продуктивно-творческой интеграции*: 1) приоритетность и первичность целого по отношению к своим частям, его принципиальная несводимость к ним; 2) осуществление «не за счет всех или в ущерб им, а в пользу всех» [3, с. 54]; 3) взаимная адаптация, взаимоуподобление противоположных, порой взаимоисключающих начал при одновременном сохранении ими своих генетически заданных характеристик. (Подробнее об органической парадигме педагогической интеграции см. гл. 5).

Если ассимилятивно-репродуктивная интеграция исходит из представлений о мире как структуре, состоящей из набора детерминированных условиями взаимосвязанных и взаимодействующих объектов, то продуктивно-творческая модель – из представлений о том, что природа обладает антиномическими свойствами, допускающими сосуществование взаимоисключающих способов бытия. Движущие силы развития ассимилятивно-репродуктивной интеграции – взаимозависимость (необходимость) и конкуренция (борьба), продуктивно-творческой интеграции – свобода и сотрудничество.

Продуктивно-творческая интеграция имеет свой арсенал средств глобализации образования – сотрудничество и сотворчество, в основе которых лежит диалог равных партнеров. Соответственно всеобщим и наиболее адекватным средством глобализации образования мы называем диалог педагогических культур. Использование его в качестве методологического инструментария позволяет соблюсти принцип уникальности и равноценности педагогических цивилизаций и культур. Он будет способствовать их взаимообогащению, а не обогащению одних за счет других, и не элиминации наднационального «ширпотреба» в области образования; этого не смог сделать, к примеру, наш кинопрокат, где роль «общечеловеческих ценностей» играют секс, насилие, наркомания и т.д. И здесь нельзя не вспомнить слова С. Курганова, высказанные им в статье «Нас русскому учит Вашингтон?», о том, что надо больше опираться на свой собственный опыт, огромное педагогическое наследие, признанное во всем мире, а не на готовые рецепты представителей западной педагогики [195].

Понятие «диалог педагогических культур» непосредственно восходит к категории «диалог культур», глубоко разработанной в культу-

рологии, литературоведении (М. Бахтин) и педагогике (В. Библер, С. Курганов и др.). В свою очередь, диалог культур как понятие и концепция опирается на различные интегративные толкования культуры в философии: например, культура – язык, объединяющий человечество (П. Флоренский). Центральная идея диалога культур – это благоговение перед индивидуальной неповторимостью культурных миров, личностных кругозоров, признание их равнозначности и равноценности. Об этом емко сказал М. Бахтин: «Роман Достоевского диалогичен. Он строится не как целое одного сознания, объектно принявшего в себя другие сознания, но как целое взаимодействия нескольких сознаний, из которых ни одно объектом другого не стало до конца»; «... мир частушки сочетается с миром шиллеровского дифирамба, кругозор Смердякова сочетается с кругозором Дмитрия и Ивана» [21, с. 20–21, 18].

В педагогике понятие «диалог культур» трактуется весьма широко. Оно включает в себя и собственно диалог общающихся между собой культур, и способность вести дискуссии об основных культурных представлениях, и определение самой сути усваиваемых понятий, и постоянный диалог в сознании ученика и учителя голосов поэта (художника) и теоретика; оно может пониматься в целом как основа реального гуманитарного мышления. В области глобализации образования диалог культур также имеет сложную структуру: это и собственно диалог педагогических культур, и диалог субъектов и носителей этих культур, и их внутренний диалог, и основа интегративно-целостного мышления, способного, например, в один ряд поставить педагогику Иисуса Христа и Антона Макаренко [73]. Отправным пунктом диалога педагогических культур должно стать придание им статуса равноценных целостностей, включенных в общую стратегию глобальной культурно-педагогической интеграции. Результатом такого диалога будет полифоническое целое с характеристиками динамической (полицентрической) системы, аналога расширяющейся Вселенной.

Таким образом:

1. В настоящее время сформировалась потребность в создании мирового образовательного сообщества.

2. Современные средства глобализации образования не могут в полной мере отвечать данной потребности, ибо в силу своей ассимилятивно-репродуктивной природы они не способны в достаточной и необходимой степени служить целям реализации принципа уникальности педагогических культур.

3. Именно в соблюдении принципа уникальности образовательных систем кроется возможность мирного сосуществования педагогических культур, их подлинного сотрудничества и сотворчества, что вполне соответствует современным трактовкам антиномного подхода, требующего не снятия противоречий, а учета равноценности полярностей и поиска путей их взаимоадаптации.

4. Наиболее адекватным средством разрешения сформулированного нами в начале параграфа противоречия между потребностью в глобализации образования и уникальностью национальных образовательных систем может стать продуктивно-творческая модель интеграции, формой актуализации которой в данном случае выступает диалог педагогических культур, строящийся на основах свободы и сотрудничества, а не на необходимости и борьбе, как в случае с ассимилятивно-репродуктивной интеграцией.

Основным **выводом** в целом по главе будет суждение о том, что педагогическая интеграция на современном этапе своего развития не только отражает и детерминируется общеглобализационными и образовательноглобализационными процессами, но и активно воздействуют на них, выступая в роли важнейшего инструментария их осуществления. Собственно, сам феномен глобализации образования есть ничто иное, как своеобразный дериват данной интеграции, а, если взять шире, то и всей совокупной интегративной деятельности, осуществляемой в социальной действительности.

Глава 4. ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ И ВОПРОСЫ ЕЕ ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

4.1. Объективные основания педагогической интеграции

Имеются убедительные научные доводы в пользу признания репрезентативности понятия «основания педагогической интеграции» [9; 28; 46; 58; 72; 103; 110; 133; 150; 170; 209; 231; 345 и др.], которые нами интерпретируются и как предпосылки существования данной интеграции, и как средства ее объяснения. Соответственно выделяются две группы оснований. К одной причисляем генетические, онтологические и гносеологические, к другой – общеметодологические, философские, общенаучные, частнонаучные и конкретно-научные основания педагогической интеграции. Условно основания первой группы можно обозначить как объективные, а второй группы – как субъективные. Критерием для этого разграничения является то обстоятельство, что первые обуславливают и определяют (непосредственно или опосредованно) само существование интегративно-педагогических процессов, в то время как вторые служат эвристической предпосылкой их научного обоснования (объяснения) и практической реализации. Пользуясь данным обстоятельством, мы основания второй группы назовем эвристко-методологическими. Это позволит акцентировать наше внимание на их важнейшей функциональной доминанте – служить в качестве базовой ценностно-целевой предпосылки исследования и осуществления интегративных процессов на уровне образовательной теории и практики (см. п. 4.2).

Рассмотрим объективные основания педагогической интеграции – генетические, онтологические и гносеологические.

I. При анализе *генетических оснований* мы исходим из следующих предположений: а) вопросы происхождения педагогической генеалогии не могут быть рассмотрены вне обращения к проблеме возникновения воспитания в целом как важнейшей сферы человеческой деятельности и познания; б) в качестве наиболее продуктивного средства объяснения природы генезиса педагогической интеграции выступает культурогенетический подход; в) генетически исходным основанием педагогической интеграции являются отношения, складывавшиеся изначально между техникой и педагогикой, техническим и педагогическим знанием.

Традиционно выделяются два подхода к объяснению причин возникновения воспитания – биогенетический и социогенетический. Сторонники первого подхода ищут их в биологической сфере, представители другого – в закономерностях социального развития.

Сущность *биогенетического подхода* к происхождению воспитания предельно ясно сформулирована французским социологом Ш. Летурно [151]. Отождествляя инстинктивные действия животных с воспитательными действиями первобытных людей, он приходит к выводу, что основу воспитания следует искать в инстинктивном стремлении людей к продолжению рода и в законе естественного отбора. Летурно склонен считать, что первоначально воспитание возникло в животном мире, в то время как люди лишь переняли привычку к воспитанию от животных. Таким образом, получается, что воспитательный опыт человечества начался с элементарного плагиата.

Социогенетический подход к происхождению воспитания объясняет появление воспитания возникшей на определенной степени развития человека фундаментальной потребностью в социальном наследовании. В результате усложнения общественной жизни социальная информация становится витагенной, жизненно важной информацией. Передача такой информации от поколения к поколению не могла осуществляться традиционными генетико-биологическими средствами. Возникла необходимость в формировании принципиально нового механизма наследования, способного обеспечить видовое существование нашего предка. Роль такого механизма и стало играть воспитания. Социогенетический подход по сравнению с биогенетическим более предпочтителен, так как он: а) отражает социальную сущность человека; б) способствует раскрытию компенсаторных возможностей воспитания как средства восполнения «биологической недостаточности человека»; в) обладает большей эвристической силой по сравнению с биогенетическим.

Несмотря на свои достоинства, социогенетическая концепция происхождения воспитания имеет существенные недостатки. Главный из них: она не в состоянии в полной мере отразить специфику человеческого воспитания, поскольку ею несколько игнорируется тот факт, что определенными социальными характеристиками наделены и животные. «Все сказанное об обществе людей, – пишет П. Сорокин, – в известной мере приложимо и к высшим животным, живущим обществами стадами, группами» [325, с. 29]. Не совсем чуждо для животных социальное наследование: не все их качества и свойства передаются биогенети-

ческим путем. Поэтому справедливо мнение К.Д. Ушинского о том, что слово «воспитание» имеет отношение не только к человеку, но и к животным. Хотя, конечно, воспитание человека и воспитание животных *качественно* отличаются друг от друга.

Другой недостаток социогенетической концепции обусловлен тем, что понятие «социальное» выражает промежуточный признак, нечто среднее между биологическим и третьим признаком, одновременно объединяющим как надприродные, так, в известном смысле, и надсоциальные признаки и вместе с тем в снятом виде содержащим в себе биологические и социальные характеристики. Исследователи уже предпринимали попытки идентификации этого третьего звена. Так, Г.В. Мельников и А.Г. Шаталов пришли к выводу, что в научной литературе, в том числе педагогической, существуют два основных подхода к соотношению социального и биологического [285, с. 212–226]. Первый подход рассматривает человека как социальное существо, биология которого понимается как продукт социального развития. Второй признает относительную самостоятельность обеих сторон при ведущей роли социальных закономерностей. Но оба подхода имеют изъяны. В одном случае абсолютизируется интегрирующая роль социального по отношению к биологии человека при игнорировании ее относительной самостоятельности, в другом – наблюдается момент биосоциального параллелизма, что ведет к недооценке сущностных связей между социальным и биологическим в человеке. Выход из ситуации, по мнению авторов, состоит в системно-исторической оценке взаимосвязи социального и биологического в развитии человека, подчеркивающей взаимодополнительный характер их отношений. Синтезирующей категорией при этом становится жизнедеятельность. На наш взгляд, она может быть заменена категорией культуры, которая в максимальной степени выражает специфику человеческого бытия, взятого в плане своего исторического становления и развития, и синтезирует в себе фактически все богатство деятельностных проявлений человека. Она «интегрирует разнообразные типы деятельности, доводя их до уровня, на котором достигается саморазвитие человека как высшая цель и смысл бытия» [85, с. 81].

Логика вышеприведенных рассуждений приводит нас к следующим выводам. Во-первых, биогенетический и социогенетический подходы к происхождению воспитания недостаточно полно выражают суть данного процесса; во-вторых, наиболее предпочтительным следует считать культурогенетический подход к происхождению воспитания,

ввиду своего глубокого интегративного характера вбирающий в себя в снятом виде элементы двух других рассматриваемых подходов; в-третьих, в силу последнего обстоятельства именно в рамках этого подхода наработан наиболее продуктивный методологический инструментарий анализа происхождения воспитания.

Культурогенетический подход к происхождению воспитания в качестве своей основы имеет культурно-историческую концепцию развития человека Л.С. Выготского [65]. С его точки зрения, поведение современного культурного человека является как результатом развития в детском возрасте, так и продуктом развития исторического, в ходе которого изменялись и развивались не только внешние отношения людей, не только отношения между человечеством и природой; изменялся и развивался сам человек, менялась его собственная природа. При этом фундаментальной базой изменения и развития человека явилась его трудовая деятельность, осуществляемая с помощью орудий. Главная ошибка Леви-Брюля, по мнению Л.С. Выготского, заключается в недооценке технической деятельности, практического интеллекта примитивного человека. Л.С. Выготский четко дифференцирует процессы употребления орудий у человека и у обезьян. Он соглашается с размышлениями Леруа о недопустимости сравнения технической деятельности первых людей («примитивов») с ловкостью бильярдного игрока, напоминающей во многом ловкость обезьяны и других животных. Ловкость в большой мере принадлежит к области инстинкта и передается биогенетическим путем. Техническая же деятельность первых людей носила надинстинктивный, надбиологический характер. Можно сравнить с действиями животных то, как «примитив» плавает, лазает по деревьям, но изготовление лука или топора не сводится к инстинктивной операции: надо выбрать материал, узнать его свойства, высушить, размягчить, разрезать и т.д. Во всем этом ловкость может придать точность движениям, но не может ни осмыслить, ни комбинировать их. В результате Л.С. Выготский с полным основанием мог заявить, что культурно-историческая теория видит основные факторы психологического развития «примитива» в развитии техники.

Итак, именно техника и технология являются важнейшими артефактами культуры человека, выразителями его видовой уникальности. Исследователи прямо указывают на то, что в какой мере человек создавал технику, в такой же мере она создавала его: общественный человек и техника обусловили существование друг друга [337]. Техника, техниче-

ская деятельность обусловили существование культуры. На самых ранних этапах становления цивилизации вопрос о технике стал вопросом о судьбе человека и судьбе культуры. «...Без техники, – замечает Н.А. Бердяев, – невозможна культура, с нею связано само возникновение культуры...» [32, с. 149]. Многие мыслители признают доминирование техники в триаде «техника – человек – культура». Так, по мнению Ф. Дессауэра, техника выступает как первичная по отношению к обществу, как преднаходимая людьми идея, как «врожденное человеческое начало» [345, с. 273]. М. Хайдеггер наделяет технику способностями творца бытия в целом, подчиняющего своему диктату едва ли не все пространство бытия человека [356]. Присущая ей логика подчиняет себе социальные и человеческие измерения истории. Последствия вторжения техники многообразны и в отдаленной перспективе даже труднопредсказуемы. Технологическая предопределенность содержит в себе непререкаемую заданность мышления, поведения и сознания.

Приведенные суждения о технике позволяют констатировать: будучи «объективированным субъектом» (М.С. Каган), «раскрытой книгой сущностных человеческих сил» (К. Маркс), «органопроекцией» (П.А. Флоренский), техника предстает не только как фактор филогенетического становления человека, но и как «педагог», непосредственно оказывающий образовательное воздействие на индивида. Применение техники влияет на весь процесс человеческого становления, определяя даже некоторые особенности формирования мировоззрения, вкусов, привычек и т.д. Прогресс техники через навыки и умения пользоваться ею становится одним из факторов развития личности. В свете вышесказанного уместно привести слова о том, что «... учиться в собственном смысле этого слова – значит учиться у очеловеченной природы (техника, как известно, составная часть этой ”очеловеченной”, искусственной, природы. – Н. Ч.) распредмечивать, раскодировать элементы неорганического тела (знаковые образования), уже включенные в деятельность предшествующих поколений» [102, с. 9]. Важнейшим механизмом такого «раскодирования» выступает интериоризация, понимаемая в данном контексте как преобразование внешних действий с техническими объектами в действия внутренние.

Применение культурогенетического подхода к анализу проблемы происхождения воспитания имеет для нас принципиально значимое следствие: начальным условием возникновения педагогики как важнейшей составляющей человеческой практики и познания является деятель-

ность по изготовлению и применению орудий. Именно взаимодействие производства средств существования человека и производства человека как человека сыграло решающую роль в становлении человека. Два гениальных открытия обусловили возможность его развития – открытие технологии изготовления и применения дубины и открытие технологии передачи навыков по изготовлению и применению дубины. Перефразируя известное изречение Энгельса, можно утверждать: *техника и педагогика создали человека*. Каким бы примитивным орудием ни была дубина, но ее появление вызвало к жизни потребность в передаче опыта по ее изготовлению и применению. Без удовлетворения этой потребности дубина осталась бы первым и последним изобретением человека, а сам бы он никогда не поднялся над животным миром.

Своему «возвышению» мы обязаны тому, что наш далекий предок вынужден был одновременно сочетать в своей деятельности функции инженера-техника, рабочего, учителя и ученика. Древний человек производил обучаясь и обучался производя. В первобытном обществе ребенок воспитывался и обучался в процессе своей жизнедеятельности, участия в делах взрослых, в повседневном общении с ними. Он не столько готовился к жизни, сколько прямо включался в доступную для него деятельность. Это относится к самым ранним периодам развития человека – эпохе так называемого «человека умелого», проживавшего, по некоторым данным, около 2 млн. 600 тыс. лет назад. «Если мы возьмем дикаря, – писал П.Ф. Каптерев, – с самыми простыми бытовыми условиями, мы и там найдем воспитание, хотя, по нашему мнению, крайне несовершенное и грубое» [156, с. 54]. Примечательно, что «самый древний вид обучения – производственное обучение», которое «так же старо, как и само производство» [370, с. 21].

Вышеприведенное позволяет нам сделать вывод о производственно-педагогической сущности человека. В связи с этим укажем на взаимозависимый характер высказываний, одни из которых подчеркивают орудийно-производственную природу человека, другие – его обученческо-педагогическую сущность. С одной стороны: «Производственная жизнь есть родовая жизнь человека» (К. Маркс); «Человек – животное, делающее орудия» (Франклин). С другой стороны: «Жить – значит учиться» [387, с. 26]; «Человек есть то, чему научился» [Там же]. Отсюда позволительно вывести еще одно следствие: орудийная деятельность является начальным условием возникновения не только воспитания в целом, но и педагогической интеграции в частности. При этом генетиче-

ски исходной основой ее являются отношения между техникой и педагогикой, а также между соответствующими знаниями.

Уже в примитивной цивилизации намечались, по меньшей мере, три плана взаимодействия техники и педагогики – предметно-вещный, технологический и технический, которые в основном соотносятся со структурными составляющими объекта технического знания. В *предметно-вещном* плане указанного взаимодействия техника понимается как класс материальных образований. В такой ипостаси техника сегодня способна играть роль педагогических средств и непосредственно служить образовательным целям – для пользования, хранения, переработки учебной информации; снятия усталости, напряжения, перегрузок и т.д. В условиях первобытного синкретизма технические артефакты могли выполнять свои дидактические функции опосредованно через реализацию своих производственных функций. Это было обусловлено тем, что роль технических средств обучения (ТСО) выполняла производственная техника.

Технологический план взаимодействия техники и педагогики также ведет свое начало с древнейших времен: технология никогда не передавалась биогенетическим путем, ею человек мог овладеть лишь в ходе обучения. Опять-таки в силу синкретической природы деятельности первобытного человека педагогическая технология не выделялась из нее, а являлась частью технологии производственной. И уже в недрах зарождавшейся педагогической деятельности возникли элементы «собственно педагогической» технологии. В связи с этим логично утверждать, что существуют две линии развития педагогической технологии – собственно-педагогическая и производственная. Но, учитывая факт генетического родства педагогики и производства, мы вынуждены констатировать: педагогическая технология в процессе своего развития никогда в полной мере не отрывалась от технологии производственной, как, впрочем, последняя от первой: уровень развития производства всегда определялся степенью искусства работника, что напрямую зависело от искусства его обучения.

Технический план взаимосвязи педагогики и техники соотносится с пониманием последней как искусства (мастерства, умения). Эта взаимосвязь продолжает развиваться и в наше время. Уменьшение значения техногенности как совокупности естественных орудий характерно не для всех видов человеческой деятельности. Пример тому – бурное развитие педагогической техники, включающей в себя умения педагога

управлять своим поведением и воздействовать на личность и коллектив. Элементарные формы педагогической техники существовали и в древнейшие времена: без нее первобытному «учителю» вряд ли бы удалось передать опыт по изготовлению и использованию даже самой простейшей дубины.

Согласно нашей минигипотезе, в качестве генетического основания педагогической интеграции выступают отношения, складывавшиеся в рамках первобытной орудийной деятельности между педагогическим и техническим знанием. Выделим три основные сферы взаимосвязи педагогического и технического знания, существовавшие уже в эпоху «человека умелого» и получившие дальнейшее развитие в последующие времена:

1) *Содержание обучения.* Обучаемого готовили к выполнению не только какой-либо определенной профессии – охотника, рыбака, но и функций продолжателя рода, которому самому в ближайшее время предстоит передавать опыт другим. В связи с этим он одновременно усваивал и педагогические, и производственно-технические знания (пусть примитивные, донаучные, но знания).

2) *Технология обучения.* Первобытный наставник использовал методы, которые способствовали синкретическому освоению производственно-воспитательной деятельности. Основопологающим методом при этом являлось включение воспитуемого в доступную для него деятельность. В результате тесно соприкасались педагогическая и производственная технологии.

3) *Формы обучения.* Такими формами выступали сами формы жизнедеятельности – труд, игра, танцы, позднее инициации. Тем самым формы педагогические являлись неотъемлемой частью форм разного рода деятельности, в том числе производственной.

Итак, нами предпринята попытка научного обоснования предположения, в соответствии с которым генетически исходным основанием интеграции признаются отношения, складывавшиеся изначально между педагогикой и техникой (производством), педагогическим и техническим знаниями. Важным итогом проделанной нами работы является также разработка культурогенетического подхода к происхождению воспитания как инструмента исследования генезиса педагогической деятельности в целом и педагогической интеграции в частности.

II. Как уже было заявлено выше, в качестве исходного всеобщего **онтологического основания** философами признается предметно-

объектное единство мира [см., напр.: 366, с. 13]. Но существенные связи обучения и воспитания «вскрываются не на основе всеобщих связей вещей и явлений природы и общества, а на основе анализа конкретных процессов, из которых они должны быть выделены» [335, с. 32]. Исходным онтологическим основанием педагогической интеграции выступает сама педагогическая деятельность, интегративная природа которой находит выражение в таких ее свойствах, как полисистемность, полиструктурность, гетерогенность.

Полисистемность отражает тот факт, что в сфере педагогической деятельности пересекается огромное количество систем разного рода – общественных, политических, государственных, правовых, экономических, личностно-коммуникативных, информационных и т.д. Педагогическая деятельность – это, по сути, «клеточка» социумной деятельности, в которой происходят зарождение, развитие и функционирование всех ее видов. Взаимоотношения между педагогической деятельностью и другими разновидностями социумной деятельности строятся на основе определенных закономерностей. Важнейшая из них – закон пропорциональной зависимости между уровнем продуктивности и креативности педагогической деятельности и интенсивностью и богатством внешних ее связей и отношений. Это находит отражение на уровне субъекта педагогической деятельности педагога. Например, на уровне субъекта инженерно-педагогической деятельности: чем богаче творческое содержание профессиональной инженерно-педагогической деятельности, тем выше потребности специалиста ПТУ в содержании внепроизводственной деятельности [117].

Полиструктурность отражает наличие в содержании педагогической деятельности множества составляющих (количественный аспект). Так, в деятельности мастера производственного обучения насчитывается 121 вид деятельности [117]. *Гетерогенность* означает представленность в составе педагогической деятельности разнородных элементов самого различного происхождения (качественный аспект). В деятельности того же мастера производственного обучения имеют место виды деятельности педагога, инженерно-технического работника, рабочего; в структуре педагогической деятельности сосуществуют учебно-воспитательный, научно-исследовательский, управленческо-педагогический и другие виды деятельности [74]. Гетерогенность педагогической деятельности проявляется и в том, что в ней объединяются проектировочные, конструктивные, гностические, организационные и коммуникативные умения.

Необходимо также учитывать, что в педагогической деятельности в той или иной мере «представлены» элементы актерской, писательской, врачебной, инженерной деятельности.

III. Исходным *гносеологическим основанием* педагогической интеграции является педагогическое знание, понимаемое как «целостная и систематизированная совокупность представлений о науке и учебном процессе с точки зрения решения педагогических задач с учетом психологии усвоения предмета, возрастных и индивидуальных особенностей» [218, с. 168]. Отталкиваясь от принципа единства онтологических и гносеологических координат, мы допускаем возможность переноса характеристик, свойственных педагогической деятельности, на целостную и систематизированную совокупность педагогического знания.

Полисистемность педагогического знания обуславливается тем, что оно располагается «на перекрестке многих разнопорядковых систем» знания. Практически не существует групп, отраслей, ветвей человеческого познания, которые бы так или иначе не соприкасались с педагогическим знанием. Как указывает К.Д. Ушинский, во всех науках (анатомия, физиология, география, статистика, политическая экономия, история и т.д.) «излагаются и группируются факты и соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, то есть человека» [340, с.14]. *Полиструктурность* педагогического знания непосредственно вытекает из его полисистемности и означает наличие в нем понятийных «страт», «слоев», пластов. Так, А.П. Беляевой разработана своего рода стратификационная модель понятийного аппарата дидактики профтехобразования, состоящая из четырех групп [29]. Отличительной чертой их выступает свойственный каждому из них соответствующий набор понятий. Например, в состав первой группы входят «общество», «наука», «труд», «практика»; второй – «подготовка», «познание», «образование»; третьей – «инженерно-педагогическая деятельность», «совместная деятельность», «военно-патриотическая деятельность» и т. д.; четвертой – «планирование», «учебная документация», «критерии оценки деятельности». *Гетерогенность* педагогического знания обуславливается его способностью играть роль орудия «познания нечеловекообразного объекта человекообразными средствами» [231, с. 126 – 144]. Указанная способность имеет своим непосредственным следствием то, что понятийный аппарат педагогики вбирает в себя понятия других наук самого различного происхождения. Это хорошо иллюстрируется на примере категориального аппарата дидактики профтехобразо –

вания, требующей «многоаспектного подхода, обеспечивающего перенос философских, гносеологических, логических, психологических, технических и физиологических понятий на теорию образования и обучения» [29, с. 31].

Если исходить из того, что генетические, онтологические и гносеологические основания можно охарактеризовать как объективные в том смысле, что они в отличие от эвристических оснований – общеметодологических, философских, общенаучных, частнонаучных, конкретнонаучных – не столько объясняют существование интеграционных процессов в педагогике, сколько их обуславливают, то изначальным и всеобщим объективным основанием педагогической интеграции может быть назван «предмет воспитания» – человек, синтезирующий в себе все формы существования мира, включая социальные и биологические составляющие. Именно взаимодействие этих начал и создает «объективную основу для ассимиляции в педагогике инонаучных знаний, т. е. данных обществознания и естествознания» [233, с. 26].

Отталкиваясь от того положения, что человек выступает не только в качестве предмета воспитания, но и его цели, можно заключить: человек является не только исходным пунктом, но и конечным результатом педагогической интеграции. Перейдем к рассмотрению второй группы оснований педагогической интеграции.

4.2. Эвристико-методологические основания педагогической интеграции

Как было сказано выше, эвристико-методологические основания педагогической интеграции включают в себя общеметодологические, общенаучные, частнонаучные и конкретнонаучные составляющие. Охарактеризуем их в аспекте решаемых в нашей работе задач.

I. Общеметодологические основания зачастую отождествляются с философскими основаниями. Однако возможно и более широкое толкование общеметодологических оснований за счет включения в их состав дополнительных компонентов, образующих совокупную интеллектуально-духовную деятельность человека. В частности, это касается мифологических, религиозных и эзотерических форм познания мира. Как бы мы к ним ни относились, они являются неотъемлемой частью общечеловеческой культуры. В них не только «опредмечен» огромный жизненно-энергетический потенциал, но и заложен мощный эвристиче –

ский заряд. Так, благодаря алхимическим, эзотерическим изысканиям были «открыты» фосфор, фарфор, нашатырь. Парацельс внес значительный вклад в развитие медицины. Сегодня все большее применение в жизни человека находит «скрытое», «сверхчувственное» знание, которое, с точки зрения П.Д. Успенского, превосходит все обычные виды человеческого знания [339, с. 23]. Недостаточность философии как общепhilosophического основания проявляется и в том, что своими генетическими источниками она имеет мифологию и религию. Раскрывая диалектику генетического взаимодействия мифологии, религии и философии, Гегель констатирует: «Таким образом, мы видим, что философия сначала связана и замкнута в круге древнегреческого язычества. Затем, опираясь на свои собственные силы, она выступает против народной религии и занимает по отношению к ней враждебную позицию, пока не наступает момент, когда она постигает сущность этой народной религии и познает сама себя в ней». Далее Гегель прямо заявляет, что философия «возникла внутри христианства» [69, с. 130, 131]. И вообще не так-то легко бывает отделить друг от друга собственно философские, эзотерические, мифологические и религиозные компоненты в тех или иных философских системах. Сошлемся здесь на русскую философию всеединства, представляющую собой синтез философии, веры и знания; она называется теософией, что предполагает присутствие в этой философии эзотерической компоненты.

Таким образом, общеметодологические основания могут включать в себя помимо чисто философских положений построения религиозного, мифологического и эзотерического порядка. Тем более это актуально звучит применительно к интеграции: именно такого рода построениями порождены идеи целого, единства Космоса, макро - и микромира, успешно развиваемые в наши дни в ноосферных и синергетических учениях и концепциях мира. Эти идеи выполняют миссию эвристического сопровождения по отношению к некоторым современным образовательным системам. Например, это касается концепции целостной школы, о которой мы вели разговор выше. Эзотерические идеи легли в основу деятельности вальдорфской школы, где культивируется органически целостный подход к образованию личности, ведущий к гармоничному развитию ее духовных, душевных и физических сфер.

II. Итак, общеметодологические основания педагогической интеграции не могут быть ограничены рамками философии. Однако это не означает умаления значимости *философских оснований* как эвристико-

методологических оснований. Их особое место обуславливает необходимость отдельного рассмотрения философских оснований (см. п. 4.3). Однако продолжим анализ других эвристических оснований педагогической интеграции – общенаучных, частнонаучных и конкретно-научных.

III. К **общенаучным основаниям** педагогической интеграции в первую очередь относим принципы системности, деятельности, соответствия, дополнительности, идеи синергетики, антиномного подхода и т.д. Предложенный перечень представляет собой открытую систему, которую при определенных условиях можно трансформировать и дополнять, например, включить в него принципы инвариантности, вариативности, неопределенности. Однако при определении перечня мы остановились на тех составляющих, которые в большей мере прямо или косвенно «присутствуют» в нашей работе. Известная условность перечня обусловлена и тем, что не совсем ясно обстоит дело с отнесением составляющих перечня к разряду философских или общенаучных, а возможно и частнонаучных, категорий. Мы берем, как нам представляется, наиболее приемлемые варианты и включаем их в состав общенаучных оснований педагогической интеграции. При этом мы в большей мере предполагаем *вероятность* существования такого подхода, но не доказываем его истинность. Ввиду того, что указанные выше компоненты так или иначе фигурируют в нашей работе в качестве эвристических средств, мы здесь ограничимся лишь их презентацией как таковых.

К общенаучным основаниям мы относим и органицистские подходы в теории систем. К таковым можно причислить положение, впервые сформулированное А.А. Богдановым, ставшее позднее одним из центральных постулатов системознания и кибернетики: законы организации системы едины для любых объектов [40]. Указанное положение служит эвристической основой, объясняющей действие процессов экстраполяции, осуществляемых в ходе решения тех или иных интегративно-педагогических задач. В качестве эвристического основания педагогической интеграции может выступить и известный кибернетический принцип достаточного и необходимого разнообразия, получивший общенаучный статус. Основываясь на нем, субъект интегративно-педагогической деятельности способен определить верхнюю границу степени схожести стартовых компонентов интеграции. В состав общенаучных оснований педагогической интеграции входят также идеи ведущей роли сотрудничества в эволюционном становлении человека (П.А. Кропоткин, социобиология), учения об уникальности и равноцен-

ности культур и цивилизаций (Н. Я. Данилевский, А. Тойнби, Т. Шпенглер), концепция диалога культур (М. Бахтин, В. Библер) и др.

IV. Содержание *частнонаучных оснований* педагогической интеграции составляют идеи (теории, концепции, законы, принципы и т.д.), разработанные на уровне конкретных дисциплин, например: современные представления естествоиспытателей о живой и саморегулирующейся системе Земли как органическом образовании, допускающем сосуществование противоположных и взаимоисключающих способов бытия; психофизиологические концепции целостных структур (гештальтпсихология, Ж. Пиаже) и интегрального характера деятельности человеческого мозга; теории культурно-исторической и деятельностной сущности человека (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев); концепции «опережающего отражения» (П.К. Анохин) и «модели потребного будущего» (Н.А. Бернштейн) и др.

Значительным эвристическим потенциалом в плане осуществления интеграционных процессов в педагогике обладает психологический закон структуры (В. Келер). В соответствии с данным законом все процессы нашего поведения, как и нашего восприятия, не складываются просто как сумма из отдельных элементов; напротив, и наши действия, и наше восприятие представляют собой известное целое, свойствами которого определяются функция и значение каждой отдельной части, входящей в состав этого целого. Эвристическую функцию могут выполнить в нашем случае те или иные версии биогенетического закона (закон рекапитуляции, закон С. Холла), суть которых сводится к следующему: индивидуальное развитие повторяет видовое развитие, в том числе духовное. Отметим: соответственно видовое развитие человека определяется во многом его индивидуальным развитием, из чего возможно выведение закона взаимообусловленности индивидуального и видового, онтогенетического и филогенетического развития человека в образовательно-воспитательном процессе. Педагогика не может быть ограничена в своих действиях личностью, конкретным индивидуумом; она призвана иметь дело с человеком, взятым во всем многообразии своих внутренних и внешних связей и отношений, онтогенетических и филогенетических проявлений. Педагогика имеет дело не только с отдельной личностью, с ее многообразными индивидуальными особенностями, но и с человеком как представителем вида *Homo sapiens*. Следовательно, педагогика развивает не только отдельную личность, но и сам вид, к которому относятся все личности.

V. К конкретно-научным (собственно педагогическим) основаниям мы причисляем: идеи всестороннего и гармоничного развития человека (Пифагор, Аристотель, Коменский и др.), целостного подхода к предмету воспитания (К.Д. Ушинский, В.К. Шубинский), интеграции школы, общества и производства (Дж. Дьюи, П. Наторп); коллективистские подходы к воспитанию (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский); концепции сотрудничества в зарубежной (А. Маслоу, К. Роджерс) и отечественной (Ш. Амонашвили, А.С. Белкин) педагогике; положения педагогического науковедения, касающиеся взаимосвязи педагогического и инонаучного знания (В.С. Безрукова, В.Е. Гмурман, Б.С. Гершунский, В.И. Журавлева, В.И. Загвязинский, Н.Д. Никандров) и др.

Остановимся подробнее на проблеме философских истоков и традиций толкования педагогической интеграции.

4.3. Философские основания и традиции толкования педагогической интеграции

О роли философии как важнейшего объяснительного принципа и эвристического инструментария для развития конкретных наук сказано предостаточно. Философия нередко не только служит в качестве эвристической предпосылки научных исследований, но и (в известном смысле) играет в них роль «повивальной бабки». По такому сценарию на уровне конкретной дисциплины происходит процесс «зачатия» идеи, теории, концепции и т.д., а на уровне философии – уже ее рождение. Например, многие открытия в области квантовой физики проделывали путь от лабораторного эксперимента, соответствующего научного обоснования до их философской интерпретации. Самые выдающиеся физики XX столетия (Н. Бор, В. Гейзенберг, Ж. Пуанкаре, А. Эйнштейн) фактически становились профессиональными философами не столько из-за эстетской любви к философскому знанию, сколько из-за того, что результаты их исследовательской деятельности не могли быть объяснены конкретно-научными средствами и нуждались в философской интерпретации. Так, принцип дополнительности, сформулированный Бором, по сути, стал необходимым этапом целостного исследовательского пути, начатого в лабораторных условиях. Ученые-естественники неоднократно указывали на недостаточность чисто предметных подходов к научным исследованиям, на необходимость обращения к философским «схемам мироуяснения». Например, крупнейший энциклопедист XX в.

А.А. Любищев пишет, что природа трудностей биологической теории – не в нехватке фактов, а в отсутствии философского анализа биологических категорий [231, с. 82].

Философию с педагогикой связывает очень многое, о чем мы уже говорили выше. Это, прежде всего, генетические связи: педагогика, как и многие другие дисциплины, вышла из лона философии. Соединяют педагогику с философией и эвристические отношения: философия выступает в качестве исходного и ориентирующего начала при осуществлении педагогической деятельности на уровне теории и практики. Наличествуют и функциональные связи между философией и педагогикой. В частности, здесь мы укажем на гуманитарно-экологическую функцию философского знания по отношению к образованию. Так, И.-Ф. Гербарт предупреждает: «... тот, кто без философии подходит к воспитанию, легко может вообразить, что проводит широкие реформы, лишь немного улучшая методы преподавания. Нигде философский обзор общих идей не является столь необходимым, как именно в педагогике, где повседневная рутина и многократно запечатлевающийся опыт так сильно суживают кругозор...» [71, с. 95]. Со своей стороны, педагогика выполняет функции «поставщика» конкретно-научного материала для философии, без чего ее существование теряет смысл. Иначе говоря, отношения между философией и педагогикой не представляют собой улицу с односторонним движением. Не только педагогика нуждается в философских построениях, но и философия не способна в полной мере выполнять свои функции без педагогических «вливаний». Об этом в известной мере свидетельствует тот факт, что многие философы выступали в роли «интеграторов» двух сфер деятельности и познания – философской и педагогической: Пифагор, Сократ, Платон, Аристотель, Кант, Гербарт, Дьюи и др. «Личная уния» философии и педагогики проявляется и в том, что ряд педагогов внесли значительный вклад в развитие философии. Прежде всего, это относится к основоположнику научной педагогики Я.А. Коменскому. Немало сделано в этом направлении П.Д. Юркевичем, К.Д. Ушинским. П.Ф. Каптеревым, С.И. Гессеном.

Приведенные примеры отражают уже известное нам положение: философское знание – это не абсолютная привилегия философии: оно присутствует в том или ином виде во всякой конкретной науке. Точно так же конкретно-научный элемент наличествует в философии. Это касается и методологических составляющих философии и педагогики. Таким образом, главным принципом при выделении философских основа-

ний педагогической интеграции, как, впрочем, и всей совокупности ее методологических оснований, должно стать признание факта наличия философско-методологического эквивалента как в самой философии, так и в педагогике.

В научной литературе выделены основные моменты, определяющие интегрирующую роль философии [231]. Во-первых, философия выступает как обобщение знаний и выявление фундаментальных принципов, лежащих в их основе. Во-вторых, всеобщий характер философских обобщений предполагает принципиально иной результат, нежели простая позитивистская инвентаризация выводов, полученных на «данный момент» в массиве конкретных наук; это, собственно, и определяет научно-эвристическую роль философии. В-третьих, философия непосредственно служит методологическим организующим центром связи и взаимовлияния различных научных дисциплин. Понятие «философские основания» в научной литературе определяется как «совокупность предельно общих концепций, принципов, категориальных схем мироуяснения (с учетом специфик различных предметных областей), а также гносеологических и ценностных предпосылок научного познания вообще и различных его видов в частности» [285, с. 24]. Отталкиваясь от этого определения, охарактеризуем философские основания педагогической интеграции как совокупность философских концепций, учений, теорий, законов, принципов, категорий, образующих интеллектуально-ценностную базу для осуществления интегративной деятельности в области образовательной теории и практики. Важнейшая эвристическая функция философских оснований – ценностно-ориентирующая функция, призванная обеспечивать тот или иной выбор интегративно-педагогической парадигмы. Одно дело, скажем, – опираться в интегративно-педагогической работе на органицистские идеи и совсем другое дело – на редукционистские установки. В случае выбора первого пути мы в результате будем иметь дело с «элитарной» интеграцией, продуктом которой мыслится человек целостный. Если же пойдём по второму пути, то, скорей всего, будем иметь дело с эгалитарной интеграцией, результатом которой вполне может стать «человек частичный». Образующими структуры философских оснований педагогической интеграции могут стать положения:

1) диалектики – как «единственного метода, способного схватить живую действительность в целом» [217, с. 20];

2) теорий всеединства в отечественной (В.С. Соловьев, С.Н. Булгаков, С.Н. и Б.Н. Трубецкие, В.И. Вернадский) и мировой (диалектика всеединства Тейяра де Шардена, глобальная экология и синергетическая концепция И. Пригожина и И. Стенгерс) философии, получающих все более широкое распространение в педагогике и образовании и др.;

3) учения о целостности знаний, живой связи всех наук (Новалис, Ф. Шеллинг, Ф. Шлегель), концепции целостности духовного организма (А.С. Хомяков и И.В. Киреевский); теории органического роста представителей Римского клуба; концепции значимого компонента П.А. Сорокина; антиномно-аналектической теории, построенной на принципе схождения в различиях и различия в схождении и др.

Кроме того, эвристико-методологические функции способны заполнить те или иные положения герменевтики, персонализма, философии жизни, экзистенциализма, эзотеризма (Г. Дильтей, Н.О. Лосский, Ж.-П. Сартр, П.Д. Успенский, Э. Фромм и др.).

Рассмотрим некоторые положения более подробно. В основном будем касаться диалектики, способной, как нам безусловно известно, «схватить» живую действительность. В философской и педагогической литературе ее называют всеобщим интегрирующим началом, методологической основой интеграции в теории и практике обучения [296; 341]. Это во многом обусловлено тем, что диалектика пронизывает весь разнообразнейший спектр духовной и практической деятельности человека. Диалектика – это отнюдь не эвристический аналог висячих садов Семи-рамыды, парящих над практической действительностью. Она есть «скелет жизни, ритм жизни, оформление и осмысление жизни» [215, с. 26]. Поэтому, какими бы абстракциями диалектика ни оперировала, она «есть всегда нечто непосредственно вскрывающее предмет, и только абстрактно-метафизические предрассудки мешают понять эту удивительную диалектическую непосредственность» [Там же, с. 21–22]. Диалектика присутствует во всех сферах действительности. К педагогике диалектика имеет самое непосредственное отношение. Она названа А.С. Макаренко самой диалектической наукой. По его мнению, диалектичность педагогического действия настолько велика, что никакое средство не может проектироваться как положительное, если его действие не контролируется всеми другими средствами, применяемыми с ним. Причем диалектичность педагогики непосредственно увязывается с интегративно-целостным подходом к воспитанию человека, в соответствии с которым человек не воспитывается по частям, а создается синтетически всей

суммой влияний, которым он подвергается. Вследствие этого решающим моментом является не прямая логика используемого педагогического средства, «а логика и действие всей системы средств, гармонически организованных» [217, с. 105].

Диалектика души, главный внутренний механизм движения характеров, созданных Толстым – художником, с не меньшей силой проявила себя в диалектике развития человека у Толстого – педагога. Толстой умел видеть и душу Анютки из «Власти тьмы», и душу Сережи из «Анны Карениной», и душу Коленьки Иртеньева, и души яснополянских ребят [187]. Педагог-словесник Е.Н. Ильин в статье «Диалектика сопряженности» образно рисует картину диалектического взаимодействия целого и части в мышлении учащихся в процесс усвоения учебного материала по литературе [139]. В основе его размышлений лежит тезис: урок литературы – не проблема знаний, а проблема способа мышления. Из этого следует необходимость учить школьников постигать целое. В результате рассмотрение диалектического противоречия между целым и частью стало основным методом анализа, наполнившим живительной драматургией обычно бесконфликтный и прямолинейный урок литературы.

Центральное место среди философских оснований занимают законы и принципы диалектики. Выступая в роли «сквозных методологий», они пронизывают собой все методологические уровни – философский, общенаучный, частнонаучный и конкретно-научный. Это связано с тем обстоятельством, что диалектические законы в той или иной модификации действуют во всех сферах действительности, в том числе педагогической, выполняя по отношению к ним эвристическую функцию. Попытаемся это показать на примере анализа таких «сквозных методологий» педагогической интеграции, как закон единства и борьбы противоположностей (по терминологии А.Ф. Лосева, «закон совпадения противоречий»), закон перехода количественных явлений в качественные и обратно, закон отрицания отрицания, а также принцип всеобщей взаимосвязи («связи всего со всем»).

Особое место в диалектике занимает *закон единства и борьбы противоположностей*. Три базовые категории лежат в основе данного закона: «противоречие», «единство», «борьба». Противоречие – суть диалектики. «Возьмем пример: вот перед нами стоит шкаф. Есть ли он нечто единое и одно? Не есть ли он нечто многое? Разумеется, в нем есть доски, крючки, краски, ящики, зеркало и т.д. и т.п. Ну так что же он

– единое или многое?... Для диалектики нет ни малейшего затруднения... Именно диалектика мне покажет, что единое и многое есть логическое и необходимое противоречие... и что это противоречие... примеряется и синтезируется в новой категории, именно в целом» [214, с. 22]. И если диалектика есть «скелет жизни», то противоречие есть сама жизнь и жизнь есть противоречие, ждущее синтеза [Там же, с. 23].

Педагогика вся соткана из противоречий. Не существует образовательных систем, которые бы не имели в качестве своего ядра противоречие. Так, противоречие между индивидуалистским и коллективистским подходами лежит в основе систем Дж. Дьюи, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского. Противоречие между знанием и деятельностью обуславливает развитие проблемного обучения. Противоречие между развитием и обучением стало исходным пунктом осуществления развивающего обучения. Противоречие между прерывностью и непрерывностью дидактического процесса составляет основу блочно-модульного обучения и т.д. В каждом из названных моментов имплицитно присутствует интегративно-педагогический эквивалент: практически всякая «зрелая» педагогическая система есть плод интеграции и одновременно может быть представлена как некое интегративное состояние.

Анализ противоречия – ключевой категории закона единства и борьбы противоположностей – позволяет сформулировать его основную эвристическую функцию, которую он способен выполнять по отношению к педагогической интеграции: он позволяет осознать ее как процесс разрешения бесконечного ряда противоречивых ситуаций. Средствами такого разрешения являются «единство» и «борьба». Единство в данном случае предполагает, во-первых, наличие у компонентов педагогической интеграции общих закономерностей (свойств, качеств и т.д.), позволяющих вступать в интегративные отношения; во-вторых, способность указанных компонентов образовывать единые целостности и сосуществовать (сотрудничать) друг с другом в рамках этих целостностей. Борьба же направлена на ограничение, а в некоторых случаях на устранение факторов, препятствующих успешному взаимодействию интегрируемых компонентов в целях нахождения между ними точек сопряжения, формирования общего *содейтельного* пространства. Тем самым нами допускается возможность сближения диалектического метода с аналектическим, в соответствии с которым соотношение противоположностей имеет характер не взаимоотрицания, а позитивности.

Закон перехода количественных изменений в качественные выполняет две весьма важные эвристические функции применительно к педагогической интеграции. Во-первых, он дает возможность, с одной стороны, представить ее как определенный процесс количественных изменений, что говорить о плотности, весе, динамичности связей, образующих педагогическую интеграцию, с другой – не ограничивать ее этим процессом и, более того, считать приоритетными качественные трансформации, осуществляемые в ходе ее реализации. Тем самым данный закон может сыграть роль эвристической доминанты при исследовании латентных характеристик интегрального эффекта, получившего свою интерпретацию в холистской формуле «целое больше, чем сумма его частей».

Во-вторых, этот закон позволяет сводить к единству разнокачественные составляющие при сохранении ими в известных пределах своей определенности. В данном случае уместно привести следующие слова Гегеля: «Качественное дает... количество для количественного измерения, и в качестве такового оно так же сохраняется, как и снимается» [70, с. 119]. Ясно на этот счет выразился К. Маркс. «... Различные вещи, – писал он, – становятся количественно сравнимыми лишь после того, как они сведены к одному и тому же единству. Только как выражения одного и того же единства они являются одноименными, а следовательно, соизмеримыми величинами» [223, с. 56].

Важнейшая эвристическая функция *закона отрицания отрицания* применительно к нашему случаю заключается в том, что он отражает факт преемственности, взятой в ее вертикальном и горизонтальном аспектах, как действенного системообразующего фактора, способствующего созданию педагогических условий осуществления интеграционных процессов в теории и практике образования. К педагогической интеграции применим известный тезис ненужности «зряшного», «голового» отрицания. Развитию педагогики в целом и педагогической интеграции в частности свойственна кумулятивность в том смысле, что каждая новая концепция (идея, принцип, система и т.д.), порождаемая в ходе их развития, добавляется к массе ранее созданных педагогических концепций, увеличивая их общее разнообразие. Новые интегративно-педагогические концепции дополняют уже имеющиеся, не обесценивая их (например, выдвигание интеграции в качестве ведущей закономерности современного образования и педагогики не может являться причиной «отмены» межпредметных связей). Трансформация кооперируе –

мых компонентов осуществляется как процесс диалектического сохранения связи между их «старыми» и «новыми» свойствами.

В «Философском словаре» всеобщая связь явлений характеризуется как наиболее общая закономерность существования мира, представляющая собой результат и проявление универсального взаимодействия всех предметов и явлений [346, с. 76]. Как видим, в основе рассматриваемого принципа лежит категория связи, которая была охарактеризована нами как генетически исходное основание интеграции вообще и педагогической в частности. Кроме того, интерес для нас представляют подходы, в которых прослеживается идея установления корреляций между принципом всеобщей связи и принципом единства мира. «Связь есть в множестве вещей единство и тем самым отрицание множества», – размышляет Шеллинг [373, с. 38]. Но единство, в свою очередь, вряд ли мыслимо вне множества – хотя бы потому, что существование единства обусловлено многообразием мира. Многообразие, по Гегелю, есть «свое иное» единства.

Анализируя характер отношений между понятиями «единое» и «многое», В.С. Соловьев писал: «Так как различаться может только многое (ибо и одно, различаясь, тем самым становится многим, или размножается, не переставая быть единым в силу общего закона всякой деятельности и совмещая в себе таким образом субстанциональное единство с феноменальной множественностью), а, с другой стороны, множественность может быть только при различие многих... то эти два определения (имеются в виду понятия "единое" и "многое". – Н.Ч.) являются лишь двумя выражениями или двумя субъективными сторонами одного и того же понятия» [323, с. 274].

Суть принципа всеобщей связи явлений очень глубоко постиг советский физик М.А. Марков, уделявший много внимания проблемам философии физики. «В человеческой практике, – писал он, – объективный мир возникает в виде многообразия форм материи и царящих в ней закономерностей. Это многообразие объективно. Наше сознание... ищет и находит единство в этом многообразии; это единство также существует объективно. Дальнейшее исследование природы ведет... к установлению нового многообразия, а вслед за тем и нового единства» [225, с. 44]. Из приведенного следует глубоко интегративная идея единства многообразия: всеобщая связь явлений обуславливается не только их определенной близостью, сходством, изоморфностью структур, свойств, качеств, функций и т.д., но и их отличительными признаками. Отсюда

важнейшей эвристической функцией рассматриваемого принципа применительно к нашему случаю является то, что он позволяет рассматривать педагогическую действительность как интегративно-целостное образование, в котором единство связывается не с однородностью исходного основания, а с сопричастностью, сосуществованием, сотрудничеством разнокачественных, порой противоположных и взаимоисключающих явлений.

Диалектические законы и принципы, названные нами «сквозными методологиями» педагогической интеграции, преломляются в целом ряде идей философского, общенаучного, частнонаучного и конкретнонаучного характера. В основе нашего предположения лежит эвристическая установка, в соответствии с которой философское и методологическое знание не является абсолютной привилегией философии. Отчасти это было продемонстрировано при рассмотрении закона совпадения противоречий, когда мы попытались показать, что данный закон действует и на уровне педагогики. Тем более очевидно влияние этих законов на философские построения. Так, органическая интерпретация принципа всеобщей связи находит свое выражение в идеях всеединства и органических идеях различного толка. Он проявляет себя в русской философии всеединства (В.С. Соловьев, С.Н. Булгаков, С.Н. и Б.Н. Трубецкие, Л.Н. Карсавин и др.), диалектике всеединства Тейяра де Шардена, ноосферной концепции В.И. Вернадского, учении о живой связи всех наук (Новалис, Ф. Шеллинг), «общей соборной» теории познания, «живознании» и идее целостного духовного организма А.С. Хомякова и И.В. Киреевского и т.д. Рассмотрим вкратце примеры эвристического использования принципа всеобщей связи на эпистемологическом уровне в учениях органической направленности.

Идея *найдеи* – универсального знания – существовала уже в античные времена. Родоначальником интеграции наук был греческий философ, современник Платона, Спевсик, который «первый начал усматривать в науках общие черты и по мере возможности связывать их одну с другой» [360, с. 157]. Гораздо позднее представители немецкой романтической школы выдвинули план «энциклопедии» как органического единства наук, где роль интегрирующего центра отводилась то философии, то религии. Так, один из них, Новалис, с одной стороны, видел в философии «субстанцию всех наук»; с другой стороны, «непосредственным цельным знанием» он считал христианскую религию, а образцом энциклопедии объявил Библию. Ф. Шлегель в роли всеобщего

«интегратора» научных знаний видел историю [248]. С точки зрения Ф. Шеллинга, именно интеграция знаний способствует достижению подлинной жизни. «Если когда-нибудь между разделенными науками возникает более тесная связь, – писал он, – то именно это послужит знаком того, что каждая из них достигла истинной жизни, т.е. что каждая сама по себе проникла в то жизненное, которого, подобно некоему общему сенсорному центру, нельзя коснуться, не возбудив общее чувство, соответствующее движению во всех остальных». Объединительным центром при этом объявляется философия, которая «и есть непосредственное изображение и наука самого пра-знания» [379, с. 570, 610].

Дальнейшее развитие идея универсального знания получила в русской философии. В начале XIX в. князь В.Ф. Одоевский «постоянно стремился к философскому синтезу», защищал необходимость «познания живой связи всех наук» на основе принципа «полярности» [124, с. 150]. Большой вклад в развитие идей универсального знания внес А.С. Хомяков, выдвинувший идею живознания (вспомним современные «мыслеобраз», «личностный смысл знаний», «мыследеятельностьный потенциал») как высшего выражения истины [Там же, с. 194 – 219]. Он создал учение о «живом знании», которое стало «семенем разнообразных и плодотворных построений в русской философии» [Там же, с. 194]. В своем учении о познании А.С. Хомяков выступает за приоритет общего, «соборного» познания: дабы достичь истины, нужно «соборование» «многих», нужна согреваемая и освещаемая любовью познавательная работа. Идеи целостного знания развивались в философии И.В. Киреевского [161].

Полного расцвета достигает идея универсального знания в русской философии всеединства. Прежде всего, это относится к философии В.С. Соловьева, которому «с чрезвычайной силой преподносилась всегда задача органического синтеза» [126, с. 17]. В основе философии всеединства лежит свободная теософия, понимаемая как органический синтез теологии, философии и опытной науки [322; 323]. Только такой синтез, по мнению В.С. Соловьева, способен заключить в себе цельную истину знания. Вне такого синтеза и наука, и философия, и теология суть только отдельные части или стороны, оторванные органы знания, в силу чего они не могут быть адекватны цельной истине. Теософия, в понимании В.С. Соловьева, обладает не только гносеологическим, но и онтологическим бытием. Идея свободной теософии, равно идея цельного знания, у него коррелирует с идеей «цельной синтетической жизни».

Подобного рода единство теории и практики в большей мере обязано категории организма, занимающей в системе В.С. Соловьева одно из центральных мест. Она присуща всем сферам реального и мыслимого бытия. Философ выстраивает иерархия «организмов», вершину которой венчает «вселенский духовный организм».

Описание всех философских оснований ввиду сложности и широты темы не представляется возможным. Трудно также в рамках одного параграфа показать конкретные механизмы их действия в качестве эвристико-методологических средств. Однако фактически все они – и рассмотренные, и не рассмотренные в данном параграфе – так или иначе проявляют себя непосредственно или опосредованно в нашей монографии. Например, органические традиции в философии, которых мы лишь только коснулись, найдут отражение в органической парадигме педагогической интеграции (см. гл. 5). Много примеров, иллюстрирующих факты использования различных философских учений в качестве эвристических средств интеграции в целом, и педагогической в частности, приводится ниже.

В науке уже имеются попытки выделения традиций толкования интеграции. Например, называют «две утопии» «единой науки» – эстетически-религиозную и сциентистско-методологическую утопию неопозитивистов [248, с. 29 – 60]. Основываясь на имеющихся источниках в области исследования проблем интеграции, данных из различных отраслей познания, мы вычленили три основные и три «гибридные» традиции. Основные традиции: религиозно-эзотерическая, позитивистская и диалектическая. «Гибридные» традиции образуются путем комбинирования свойств основных. К ним относятся: дополнительная, аналектико-актиномная и синергетическая традиции.

Религиозно-эзотерическая традиция своими корнями уходит во времена «древнего синтеза». Согласно ей интеграция мыслится как всепроникающий («все во всем») процесс движения элементов мира, в том числе знаний о нем, путем приобретения ими гармонической цельности, существующей до своих частей и не сводимой к ним. Например, признается существование пра-знания, в «котором сливаются все науки и обнаруживаются в последующем в качестве органов целого» [Там же, с. 54]. Данная традиция свое дальнейшее развитие получила в учении о цельности знаний, живой связи всех наук (Новалис, Ф. Шеллинг, Ф. Шлегель), в русской теософии (В.С. Соловьев, С.Н. Булгаков и др.), в

антропософских построениях различного толка (Е.П. Блаватская, Р. Штейнер), в концепции «соборного познания» (А.С.Хомяков и др.).

Еще на заре цивилизации была школа, основатель которой, Пифагор, «ставил целью целостность» [69, с. 227]. Содержание образования в школе Пифагора составляло учение о переселении душ, о том, что «все определяется числовыми соотношениями, которые необходимо связаны друг с другом...» [69, с. 247]. В русле религиозно-эзотерической традиции строится концепция пансофического образования Я.А. Коменского. «Как едино бытие всего сущего, Бог, как едина система всех систем, мир, как едино зеркало зеркал, ум, как едино объяснение объяснений, Священное писание, и един толкователь толкователей, язык, так будет единой книга книг, Пансофия, учащая всему» [169, с.333]. Основоположник педагогики уверен в том, что всю совокупность познаваемого можно выстроить как *лестницу мира*. Причем, воздвигнуть ее можно так, что «всякий обладатель ума и неповрежденного чувства сможет в постепенном восхождении прийти от первичного к последнему, от низшего к высшему и... найти... Того, Кто выше всего в мире и в Ком высший свет, мир, успокоение» [Там же, с. 335]. Некоторые стороны религиозно-эзотерической традиции интеграции нашли свое преломление в православной педагогике и педагогике неотомизма, провозглашающих в качестве главной цели воспитания восстановление былого единства человека с Богом, в вальдорфской педагогике, чей фундамент составляет гипотеза о неразрывном единстве духа, тела и души. Так, Р. Штейнер, основатель вальдорфской педагогики, пишет о духовном знании, включающем имагинацию, инспирацию и интуицию [379]. При этом он исходит из постулата антропософского пути познания: целостность пронизывает части и при необходимости может изменить их функции.

Основоположником *позитивистской традиции* является Г. Спенсер, редуccionизм установок которого состоит в сведении социальных явлений, в том числе педагогических, к их биологическим основам. Так, он неумеренно расширяет область действия биологических законов, когда дает родителям совет следовать правилам этих законов при воспитании своих детей, на что русский педагог А.А. Красновский резонно замечает: Г. Спенсер выходит за пределы точности, ибо законы вообще не имеют правил, а законы, о которых говорит Г. Спенсер, ничего не предписывают; из законов можно вывести правила, но для этого требуется особая наука, которая взяла бы на себя задачу выведения этих правил [185]. Нетрудно догадаться, что такой наукой должна стать педа –

гогика. Известную дань редукционизму отдал и К.Д. Ушинский. «Мы не говорим педагогам: поступайте так или иначе; мы говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, сообразуясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить», – писал он [340, с. 55]. По меткому замечанию В.Е. Гмурмана, такой подход для своего времени имел прогрессивное значение, поскольку нацеливал практических работников не довольствоваться эмпирической рецептурой, а изучать «законы психики». Однако нельзя не видеть, что «одно лишь знание психофизиологических закономерностей не дает учителю и воспитателю необходимой для педагогического действия ориентировки» [233, с. 27–28].

В рамках редукционистской традиции строятся положения бихевиористской, прагматистской и технократической педагогик: в двух первых случаях педагогическая реальность редуцируется к своей биологической основе, в последнем – к ее управленческо-кибернетическим параметрам. Редукционистский элемент присутствует в сегодняшних увлечениях педагогов психофизиологическими инновациями, суть которых заключается в подмене собственно педагогических подходов положениями, выработанными в психологических и физиологических лабораториях. Руководствуясь неадаптированными к педагогическим условиям психофизиологическими установками, педагог в лучшем случае сможет добиться осуществления психофизиологических аспектов обучения и воспитания, в худшем – низвести сложнейшую нелинейную, несводимую систему педагогического общения до простейшего механизма, работающего по принципу «стимул – реакция». Редукционистский элемент способен проявить себя в компьютерном обучении, где нередко ступшевывается, а иногда и вовсе игнорируется педагогический компонент человеко-машинных отношений: сложнейший по своей сути учебно-познавательный процесс превращается в упрощенную схему передачи информации от источника к потребителю. Во всех случаях продуктом редукционизма будет «частичный» («секвестированный»), «дезинтегрированный человек».

Суть *диалектической традиции* интеграции состоит в признании наличия общих закономерностей у качественно различных составляющих. С одной стороны, здесь целое не рассматривается как некая трансцендентная данность, что имеет место в эзотерической интеграции, с другой – не происходит сведения сложного к простому, как это делается в редукционистской версии интеграции. В то же время марксизм (в

последнее столетие диалектическая линия в целом и в интегративной области в частности развивалась, главным образом, в рамках марксистской философии) внес большой вклад в разработку теории интегративных качеств, отражающих некую «надындивидуальную определенность» (В.П. Кузьмин). В этом диалектическая традиция сближается с религиозно-эзотерической. С другой стороны, она достаточно большое место в интеграционном процессе отводит частям: не целое творит части, а как бы последние творят целое. Это сближает рассматриваемую традицию с редукционистской.

Значительную роль в развитии диалектической концепции играет гипотеза «единой науки» К. Маркса. В рамках этой традиции Ф. Энгельсом была сформулирована идея, согласно которой законы окружающей нас природы и законы, управляющие телесным и духовным бытием человека, составляют по существу два класса законов, которые мы можем отделить друг от друга, самое большее, в нашем воображении, но отнюдь не в действительности.

Усилиями представителей диалектического материализма была создана достаточно стройная система взглядов, представлений, раскрывающих те или иные стороны интеграции знаний. Логико-методологические проблемы интеграции нашли отражение в трудах В.С. Готта, Б.М. Кедрова, В.П. Кузьмина, В.А. Лекторского, А.И. Ракитова, О.М. Сичивицы, В.С. Степина, М.Г. Чепикова, В.С. Швырева, Ю.А. Шрейдера, В. А. Энгельгардта и др. Весомый вклад в развитие интегративных идей внесли ученые, раскрывающие вопросы интеграции знаний в отдельных научных отраслях или в группе наук: Б.Г. Ананьев, Г.Д. Гачев, Б.Ф. Ломов, И.Т. Фролов (человековедение, гуманитарные дисциплины); Н.Т. Абрамова, О.М. Волосевич, В.И. Иванов, В.В. Чешев, Г.С. Шеменев (техникосзнание, взаимосвязь общественных и технических дисциплин, взаимосвязь естественных и технических наук); А.И. Алешин, С.В. Мейен, Р.С. Карпинская, С.Н. Смирнов (биологическое и социогуманитарное знание, биологическое и техническое знание), В.А. Душков (география и психология). Вопросы интеграции знаний интенсивно прорабатывались исследователями диалектической ориентации за рубежом (З. Маевски, Н. Мончев, Г. Павельциг) и т. д. Эвристическая значимость диалектического материализма, в рамках которого разрабатывались многие интегративные идеи XX столетия, получила высокую оценку у западных ученых. С их точки зрения, диалектико-материалистическое объяснение природы по универсальности и степени

своей разработанности «не имеет равных среди современных систем мысли» [89, с. 434].

Некоторые стороны диалектической традиции интеграции нашли отражение в педагогической идее всестороннего и гармоничного развития человека (Аристотель, И.-Г. Песталоцци, советская педагогика), в концепциях диалектического единства обучения и воспитания, личности и коллектива, деятельности и познания, большое распространение получивших в советской педагогике. Диалектический характер присущ образовательно-воспитательным системам многих выдающихся педагогов. Как уже нам известно, А.С. Макаренко называл педагогику «самой диалектической наукой». И не случайно. Его теория и практика служат классическим примером интеграции личности и коллектива как двух составляющих «нераздельного и неслиянного единства» [300, с. 287]. Суть такого единства применительно к системе Макаренко состоит в нахождении общих точек соприкосновения личностных и коллективистских начал в воспитательном процессе, в их органическом слиянии и образовании на этой основе некой «наиндивидуальной определенности» – общества воспитанников и воспитателей, требования которого равно значимы для всех – воспитателя и воспитанника, личности и коллектива.

Дополнительностная традиция рассматривает интеграцию как необходимое условие воспроизведения целостности посредством использования взаимоисключающих данных. В основе данной традиции лежит идея дополнительности, суть которой В. Гейзенберг выразил следующим образом: обе картины – волновая и корпускулярная – «исключают друг друга, так как определенный предмет не может в одно и то же время быть частицей... и волной... Но обе картины дополняют друг друга» [275, с. 89]. С наибольшей отчетливостью «след» дополнительностной традиции прослеживается в дуальной системе обучения (ФРГ), включающей производственное обучение на предприятии (3 – 4 дня в неделю) и посещение государственной профессиональной школы (1–2 дня в неделю). При дуальной системе государство контролирует обучение в профшколах, а органы самоуправления предпринимателей, компетентные инстанции – обучение на производстве. Тем самым есть основание говорить о взаимодополнительных отношениях между образованием и производством. Взаимоисключая друг друга на целевом уровне (цель производства – это выпуск продукции, а школы – «выпуск» обра-

зованного человека), они тем не менее представляют собой определенное единство на уровне функциональном.

Аналектико-антиномная традиция опирается на два метода – аналектический и антиномный. Согласно первому, строящемуся на основе принципа «сходства в различии и различия в сходстве», соотношения противоположностей выражаются не диалектическим взаимоотрицанием, а гармонией и сходством. Эта позиция находит свое развитие в антиномном методе, который не только учитывает полярности, но и считает их правомерными, равноценными и предлагает пути адаптации к ним. Наряду с диалектикой эти подходы можно назвать формами «балансирующего мышления». Пример педагогической интерпретации данной традиции – концепция целостной школы, разрабатываемая немецкими учеными на основе теории «науки целого» [394].

Синергетическая традиция интеграции – детище возникшего в 1970-е гг. междисциплинарного направления в науке – синергетики, в рамках которого осуществляется теоретическая реконструкция самопроизвольных процессов перехода систем различной природы (физических, химических, социальных, экономических) от неустойчивого состояния к возникновению в них стабильных и организованных структур. В 1980 г. вышел перевод труда Г. Хакена «Синергетика», где она характеризовалась как совместный целостный, или кооперативный, эффект взаимодействия большого числа подсистем [346, с. 407]. И. Пригожин и И. Стенгерс дали синергетическому учению глубокое естественнонаучное и философское обоснование [278]. Наличие сравнительно большой литературы по синергетике не упрощает проблему идентификации данного феномена [348, с. 360].

На основе имеющихся характеристик синергетики (Г. Хакен, И. Пригожин, И. Стенгерс) можно выделить три ее стержневые идеи: а) идею саморазвития, допускающую «рождение» порядка из хаоса; б) идею «коллективного эффекта» («эффекта ансамбля»); в) идею динамического равновесия или, вернее, динамического неравновесия. Взятая сама по себе, каждая из них отнюдь не нова. Но, будучи синтезированными в концепцию синергетизма, они наделяются мощным инновационным потенциалом. В случае с синергетической интеграцией особое значение приобретает приставка «само-»: акцент делается на самоинтеграции человека. Тем самым интеграция наделяется определенным экзистенциальным смыслом. Тезис «Человек есть, что он сам из себя

делает» (Ж.П. Сартр) в синергетическом контексте звучит: «Человек есть то, что он из себя делает путем самоорганизации».

Имеются ли основания для утверждений о наличии фактов педагогической интерпретации синергетической парадигмы интеграции? Да. Свидетельство тому – становление в качества важнейших категорий современной педагогики понятий самоорганизации, самореализации и самоактуализации. В связи с этим следует отметить и возросший интерес педагогов-ученых к исследованию проблем равновесия (неравновесия) воспитательных систем. Так, В.Д. Семенов, анализируя сущность неравновесных воспитательных систем, приводит примеры катастроф, могущих возникнуть в ходе осуществления воспитательной деятельности [310]. Одновременно он дает рекомендации по их устранению. Прежде всего, чтобы нормализовать ситуацию, необходимо постоянно наблюдать за критическими, бифуркационными точками, их состоянием, диагностировать, вовремя выпуская «пар»; наладить достаточно надежную обратную связь и т.д. Н.М. Таланчуком был разработан синергетический подход в русле идей неопедагогике [331]; Д.А. Ягофаров рассматривает проблему построения синергетической парадигмы современного юридического образования и т.д. [390].

Синергетические идеи нашли отражение в деятельности выдающихся педагогов еще до появления современных концепций синергетизма. Вот как описывает процесс перехода от хаоса к порядку, осуществляемый в условиях детского сообщества, Л.Н. Толстой: «...при нормальном ненасильственном развитии школы чем более образуются ученики, тем они становятся более способными к порядку... В начале нельзя было подразделить ни на классы, ни на предметы, ни на рекреации и уроки; все само собой сливалось в одно и все попытки распределения оставались тщетными. Теперь же в первом классе есть ученики, которые сам требуют следования расписанию, недовольны, когда их отрывают от урока, и которые сами выгоняют вон маленьких, забегающих к ним» [Цит. по: 359, с. 287]. Неорганизованная совокупность воспитанников, представляющая собой на начальном этапе «хаотическое накопление», постепенно превращается в организованное целое. В начале становления педагогической организации мы имеем дело со своеобразной «смесью», «атомами-одиночками», подчиненными броуновскому закону беспорядочного движения, затем – со строго самоорганизованной системой.

Принцип «из хаоса рождается порядок» находит свое воплощение в недирективной педагогике К. Роджерса, где влияние внешних факторов доведено до минимума. В этом К. Роджерс сближается с Л.Н. Толстым – при одном отличии: у Толстого речь идет о детском сообществе, у Роджерса – об отдельной личности. Но в обоих случаях проводится идея «невмешательства во внутренние дела» воспитанников и процесс естественного самосозревания, в чем-то совпадающая с знаменитым правилом героя романа «Анна Каренина» Облонского «все образуется».

Перечисленные традиции могут быть представлены как парадигмы педагогической интеграции, а в случае их проекции на область педагогической практики – как модели интегративно-педагогической деятельности. Исходную основу традиций (парадигм, моделей) образуют соответствующие философские учения. Тем самым подтверждается идея существования в «теле» педагогической интеграции философско-эвристической установки, определяющей ее характер и содержательную направленность. Поэтому независимо от того, признается или нет той или иной интегративно-педагогической традицией (парадигмой, моделью интегративно-педагогической деятельности) наличие у нее соответствующего ценностно-целевого основания, последнее имеет место во всех традициях (парадигмах, моделях) интегративно-педагогической деятельности.

4.4. Инвариантные характеристики интеграции как общенаучной и педагогической категории

Инвариантные характеристики интеграции выражают ее наиболее общие существенные признаки, необходимо принадлежащие ее модификациям, реализуемым в различных сферах человеческой деятельности и познания. Исходя из задач нашего исследования, в ходе анализа данных характеристик будем пользоваться примерами из педагогики. В основе рассмотрения инвариантных характеристик лежит гипотеза, в соответствии с которой интеграция выступает системным образованием, объединяющим в себе:

- интегративное целое, представляющее собой синтез процессуальных и результирующих составляющих интеграции;
- интеграцию-процесс;

- интеграцию-результат, отражающую момент фиксации получения в ходе осуществления интеграционного процесса определенного интегрального «продукта».

Основываясь на методе «диалектических пар», можно выделить следующие характеристики **интегративного целого**: 1) универсальность и полиморфичность интеграции; 2) взаимообусловленность процессов интеграции и дезинтеграции; 3) органическое единство целого и его частей; 4) неразрывная связь процесса и результата.

1. **Универсальность** означает, что интеграция – «феномен всеобщий и универсальный», что в мире «просто нет вещей или явлений, которые бы не являлись интегративными связями» [190, с. 258]. Это равно касается и онтологической, и гносеологической реальности, всех сфер живой и неживой природы, всех областей человеческой деятельности и познания. Не является исключением здесь и педагогика, где интеграции подлежат все стороны учебно-воспитательного процесса – деятельность педагогов и учащихся, цели, принципы, содержание, методы, средства и формы обучения и воспитания, все уровни существования педагогического знания. **Полиморфичность** выражает способность интеграции выступать в различных качествах, иметь различные формы (виды, типы) проявления в самых различных сферах познания и деятельности человека. Например, в педагогике выделяются стихийная и управляемая формы интеграции; типы интеграции содержания образования и т.д.

2. При выделении следующего признака – **взаимообусловленности процессов интеграции и дезинтеграции** – мы исходили из предположения, что интегративное целое в качестве своего диалектического антипода включает в себя дезинтеграцию. В широком понимании дезинтеграция охватывает собой весь комплекс однонаправленных явлений – собственно дезинтеграцию, дифференциацию, диффузию и др. В узком понимании дезинтеграция (собственно дезинтеграция) выражает момент распада, разложения, разрушения системы. Дезинтеграция – далеко не однозначное явление. В составе интегративного целого она может выступать в качестве:

- отрицательной стороны развития, «очищающей» место для нового;
- необходимого зла, которое нельзя избежать, но можно путем осуществления в отношении его своеобразного сублимативного акта «смягчить» последствия его воздействия;

- самодостаточной, самостоятельной силы, имеющей разрушительную направленность.

Иначе говоря, дезинтеграция по отношению к интеграции может выполнять вспомогательную, сдерживающую и деструктивную функции.

Учитывая то обстоятельство, что интегративное целое вбирает в себя дезинтеграционные элементы, есть смысл рассматривать его как динамическую систему центростремительных и центробежных процессов, образуемую *интеграцией* – процессом движения и развития определенной системы, в которой растет число и интенсивность взаимодействия элементов, уменьшается их относительная самостоятельность по отношению друг к другу; *дезинтеграцией* – процессом уменьшения числа и интенсивности взаимодействий системы, разложения, распада, разрушения, отделения, изоляции; *дифференциацией* – движением системы к неоднородности и *дедифференциацией* – процессом движения системы к однородности. Образуемое единство противоположностей включает в себя парные связи, каждая из которых имеет двоякую природу: а) в направлении содействия и б) в направлении противодействия. Предлагается алгоритм анализа этих связей в виде вопросов:

- 1) Какие дезинтеграционные процессы содействуют и какие противодействуют интеграции?

- 2) Как сильны последние и могут ли они приобрести перевес?

- 3) Какие типы дифференциации приходят в согласие с интеграцией и поэтому содействуют ей и какие, наоборот, противоречат?

- 4) Какие типы дедифференциации протекают в согласии с интеграцией и поэтому содействуют ей и какие, наоборот, противоречат? и др.

Без правильного ответа на перечисленные вопросы трудно рассчитывать на успех в интегративной деятельности, и прежде всего – в образовании, где исходным и конечным пунктом интеграционного процесса выступает человек. Поэтому здесь особенно важно учитывать закон взаимозависимости интеграции и дезинтеграции, ставящий скорость, направление и форму интеграции в прямо пропорциональную зависимость от силы дезинтеграционных причин [262; 364].

Упрощенный вариант закона: *если что-то интегрируется, значит, что-то дезинтегрируется*. Игнорирование его может привести к подмене интеграции дезинтеграцией. Например, в области содержания об-

разования, где наблюдается интегративный бум, зачастую забывается, что

в ходе становления синтетических дисциплин, включающих в себя разнокачественные системы знания, происходит разрушение связей внутри самих этих систем. Так, недозированная подмена логики науки логикой производства, а тем более логикой текущих производственных потребностей в содержании курсов может своим следствием иметь формирование аморфного, эклектичного представления о естественнонаучной картине мира. Это, разумеется, не служит ни задачам социализации, ни интересам профессионализации личности.

Одним из следствий нарушения рассматриваемого закона является «лжеинтеграция» (В.С. Леднев). В частности, это относится к «предметному комплексированию», широко практиковавшемуся у нас в 1920-е гг. Тогда естественные связи заменялись искусственными, ломалась система знаний основополагающих дисциплин, ибо «в основу интеграции были положены критерии, менее значимые по сравнению с критериями, на основе которых выделяются такие курсы, как математика, физика, химия, биология и др.» [203, с. 84]. Данная сентенция несет в себе большой методологический смысл: она нацеливает педагогов на разработку специальных критериев интегрирования содержания образования, отказ от восприятия интеграции как «самоочевидного блага». К сожалению, интеграция нередко рассматривается педагогами именно как некая самоцель, достижение которой само по себе является добром. Об этом свидетельствует анализ работ по проблемам интеграции, в которых она объявляется очередной панацеей от всех образовательных бед, абсолютно лишенной каких-либо негативных характеристик.

3. В научно-педагогической литературе имеют место указания на важность изучения проблемы *органического единства целого и его частей* при исследовании объединительных процессов в образовательной сфере [116; 139]. Вообще говоря, в истории человеческой мысли прослеживается несколько подходов к решению проблем взаимоотношений целого и его частей, которые можно сформулировать в следующих постулатах:

- *Отсутствует всякая возможность какой-либо корреляции между целым и его частями.* Так, Зенону не удастся мыслить части в целом и целое в частях. В «чистом» виде такой подход вряд ли возможен в педагогике. Однако отдельные его элементы просматриваются в некоторых ее течениях. Например, это касается радикальных воззрений,

представляющих воспитательный процесс как бесконечную цепь самовыражений и самореализации личности. И как «человек умирает не родившись» (Э. Фромм), так и цель воспитания остается недостижимой. Имеют место позиции, отрицающие вообще постановку образовательных целей: каждая личность развивается так, как она считает нужным исходя из своих особенностей и силы внутренне заданных потенций.

- *Целое равно сумме своих частей.* Данная точка зрения отражает суммативно-механистический подход к проблеме взаимоотношения целого и частей. В педагогике он нашел широкое распространение. Это и так называемая «мероприятийная» педагогика, исходящая негласно из положения: качество результата воспитания определяется количеством проводимых мероприятий, и программированное обучение, результат которого фиксируется суммой пройденных обучающимся «шагов», и блочно-модульное обучение, где учебный процесс состоит из определенного числа блоков-модулей.

- *Целое больше своих частей и качественно отличается от своих составляющих.* Рассматриваемый тезис получил свою разработку в концепции синтетической педагогики, предметом которой стало воспитание «неразложимого человека». «Человек, – писал автор этой концепции А.С. Макаренко, – не воспитывается по частям, он создается синтетически ... Поэтому отдельное средство всегда может быть и положительным и отрицательным, решающим моментом является не его прямая логика, а логика всей системы средств, гармонически организованных» [217, с. 105]. Сюда же можно отнести концептуальные положения ноосферной школы, школы «Экология и диалектика», уже известных нам целостной и вальдорфской школ.

- *Часть больше целого.* В связи с новыми открытиями в области физики микромира ученые столкнулись с фактами существования частей, которые в определенной степени превосходят целое. В педагогике также возможны варианты проявления данного подхода. Так, при решении проблемной ситуации одно «инсайтное мгновение», субъективно пережитое в голове учащимся, может иметь куда большее значение для развития мышления, чем сорок пять минут урока или два часа лекции. Е.И. Ильин приводит интересный пример урока, который он называет одним «из парадоксов диалектического подхода к книге»: «...самое меньшее претендует на самое большее, а целое, когда приблизишься к нему и освоишь его, ”вдруг” оказывается конкретнее части» [139, с. 73]. Вообще следует заметить, что в образовании незаслуженно мало уделяется внимания феномену,

называемому «принципом Парето»: малые части внутри множества обнаруживают намного большую значимость, чем это соответствует их относительному удельному весу. Это препятствует трансформации «массовой», экстенсивной, педагогики в педагогику «точечную», интенсивную.

- *Целое и его части составляют единую органическую целостность – «систему двусторонних причинных связей, образующих сложную сеть»* [320, с. 163]. Данный подход имеет прямое касательство к усилению в последние десятилетия внимания к полифоническим системам, не имеющим единого центра. Так, в современной педагогике широкое распространение получает концепция витагенного обучения (А.С. Белкин), построенная на многомерном подходе к педагогическому процессу. Монистическая концепция многомерного развития личности разрабатывается в Полтавском педагогическом институте под руководством В.Ф. Моргуна [239]. Элементы органически-целостного подхода прослеживаются в педагогической системе учителя-словесника Е.Н. Ильина, для которого художественная деталь – это не опорный сигнал, не часть целого, а концентрированная поэтическая сущность, «несущая в себе пафос и атрибуцию целого» [139, с. 73].

Анализ отношений целого и части позволяет определить внутреннюю структуру развития технологических линий интеграции, образуемую из связей: а) между кооперируемыми частями; б) целым и отдельными частями; в) целым и совокупностями частей; г) между целым, частями и вновь образуемой органической целостностью. Из чего логично предположить: интеграция представляет собой «систему отношений и связей» между целым и его частями. Однако это не означает, что она есть чистая форма структурных отношений. В интеграции, и прежде всего педагогической, решающую роль играет «значимый компонент» придающий ей целенаправленность и смысловую заданность [325, с. 201].

4. ***Неразрывная связь процесса и результата*** – следующий существенный признак интегративного целого. Анализ литературы позволил нам выделить три позиции в оценке взаимоотношений между процессуальными и результирующими сторонами интеграции [10; 13; 19; 28; 33; 46; 106; 110; 119; 120; 147; 150; 190 и др.]. Согласно первой, интеграция рассматривается как процесс становления единого целого, приобретения целым, или комплексом, интегративных качеств. В соответствии с этим подходом понятие системы фиксирует объектную форму целого, а поня-

тие интеграции – процесс, ведущий к нему. Данная точка зрения наиболее распространена. Сторонники другой точки зрения рассматривают интеграцию как результат. Ее придерживаются немногие. Разделяющие третью позицию под интеграцией понимают процесс и результат становления целостности. Несмотря на численный перевес сторонников первой позиции, мы придерживаемся последнего подхода. Во-первых, изначально интегративный процесс представляет собой движение, характеризуемое появлением так называемых существенных, интегральных частей – микроцелостностей. В этом контексте «сущность» интеграции предстает как двойственный процесс универсализации элементов и гармонизации связей между ними, ведущий к формированию макроцелостности – результату, наделенному сверхиндивидуальными (интегративными) качествами. Во-вторых, наличие процесса без результата и результата без процесса – нонсенс. Здесь уместно вспомнить слова Гегеля о том, что не результат есть действительное целое, а результат вместе со своим становлением [Цит. по: 207, с. 115]. В-третьих, крайне не желателен механический разрыв между процессом и результатом в области педагогической интеграции, где менее всего применимо положение: «Конечная цель – ничто, движение – все!». Трудности формирования целостной личности во многом обусловлены тем, что на практике оно превращается в «дурную бесконечность», выражаемую хаотическим нагромождением образовательных манипуляций, когда проведение максимального числа мероприятий становится самоцелью. В то же время конечная цель педагогики в целом и педагогической интеграции в частности, человек, остается вне зоны внимания воспитателей. Реализация данной цели (равно принципа «человек не воспитывается по частям») возможна при условии четкого взаимодействия процессуальных и результирующих сторон интеграции. И совсем не случайно, что именно педагогам (В.С. Безрукова, М.Н. Берулава, И.Д. Зверев, М.Н. Максимова) принадлежит определение интеграции как процесса и результата.

Есть опыт выявления признаков *интегративного процесса* [228]. Основываясь на нем, выделим группу характеристик интегративного процесса, дополняющих вышеперечисленные признаки интегративного целого: предсказуемость и стохастичность, прерывность (проницаемость) и непрерывность (непрозрачность), изменчивость и константность качеств его компонентов. *Предсказуемость* определяет возможность управления интеграционным процессом. *Стохастичность* предполагает, что это управление должно осуществляться с учетом вероят-

ностных факторов. *Прерывность* обуславливает наличие у интегративного процесса этапов (уровней, ступеней) развития, что позволяет говорить об иерархическом характере как интеграционного процесса, так и интеграции в целом. *Непрерывность* выражает способность интеграционного процесса представлять собой единую цепь, связывающую между собой эти этапы (уровни, ступени). *Изменчивость и константность* означают то, что в ходе интеграции происходит трансформация и преобразование ее компонентов и появление на этой основе относительно устойчивых интегративных новообразований.

К существенным признакам *интеграции-результата* относятся следующие:

1) *Единство несводимости и сводимости кооперируемых частей к интегративному результату*. Суть *несводимости* может быть выражена формулой: сумма действий факторов, влияющих порознь, не может вызвать то следствие, которое получается при их совместном действии. Применительно к нашему случаю это означает, что роль и функциональная направленность составляющих образуемого интегративного целого определяется не столько их исходными данными, сколько природой связей и отношений между ними. Причем характер этих связей и отношений не всегда отчетливо прослеживается. «Зная все о том, что такое один, – замечает Л. Берталани, – и зная, что один и один составляют два, мы еще не знаем о том, что такое два, ибо тут добавляется еще какое-то "И", и надо знать, что этот элемент "И" вносит с собою» [Цит. по: 386, с. 104]. Поиск этого «И» является задачей всех дисциплин, в том числе педагогики. Например, ни психологи, ни педагоги не представляют в необходимой и достаточной мере, что «вносит с собою» в процесс формирования психолого-интеллектуальных новообразований человека синтез физики и литературы, компьютера и учебника и т. д. *Сводимость* – это способность интегративного результата вбирать в себя разнокачественные составляющие и на их основе обеспечивать свое функционирование как относительно самостоятельного и самодостаточного структурного образования.

2) *Единство нелинейности и линейности*. Суть *нелинейности* интегративных систем заключается в том, что при изменении одного из ее элементов другие меняются не пропорционально, а по более сложному закону [236]. Это обстоятельство обуславливает необходимость взвешенного подхода к выбору составляющих подобного рода систем. Например, при интегрировании содержания образования необходимо

предвидеть целый ряд возможных последствий от введения тех или иных инновационных структур. Здесь более всего опасно увлечение внешне

эффектными перестановками, ибо, как известно, деструктивна ситуация, когда дезинтеграция старого выступает на первый план, а интеграция новой системы еще не ставится на повестку дня. В интегративном результате необходимо в должной мере учитывать опыт прошлого. Например, построение интегрированного содержания не может дать соответствующего результата без соблюдения принципа преемственности. *Линейность* предполагает существование прямой и обратной связи между элементами образуемой интегративной системы, что делает возможной компенсацию недостатков, обусловливаемых ее нелинейными характеристиками.

3) *Одновременный рост энтропии и упорядоченности содержания интегративного новообразования.* Энтропия в данном случае выражает момент повышения уровня дезорганизованности, неопределенности и неравновесия в составе кооперированных элементов, что является следствием их трансформации в ходе осуществления интеграционного процесса. В то же время интегративное новообразование в целом приобретает черты уравновешенности и организованности, иначе говоря, *упорядоченности*.

При определении единиц понятийного поля интеграции мы выявляем слова, близкие или адекватные ей по своей смысловой, семантической нагрузке. В их число входят слова:

- 1) непосредственно включающие в себя в том или ином виде термин «интеграция»;
- 2) фиксирующие вертикальную структуру лексико-семантического поля педагогической интеграции;
- 3) отражающие горизонтальный срез понятийного поля педагогической интеграции.

1. *Слова, непосредственно включающие в себя в том или ином виде термин «интеграция».* *Интегральное качество* – это неаддитивная совокупность свойств данного множества педагогических явлений, которые образуют так называемую надындивидуальную определенность и которые (свойства) предметно непредставляемы и ненаблюдаемы. Под *интегративной информацией* мы подразумеваем свойство, позволяющее взаимодействующим компонентам вступать в интеграционные связи. Данная позиция близка точке зрения, имеющей место в философской и

педагогической литературе. Чаще всего этими свойствами обладают обе контактирующие стороны. Так, в рамках инженерно-педагогического образования интеграции педагогического и технического знания обусловливается таким их общим свойством, как способность выполнять взаимообусловленные функции при осуществлении инженерно-педагогической деятельности. *Интегральная часть* – это существенная часть целого, без которого оно немислимо. В отличие от акцидентальных (несущественных) частей, не выражающих сущность целого и поэтому имеющих вариативный характер, интегральные части являются необходимыми, инвариантными атрибутами целого, без которых оно не может состояться как специфическая качественная определенность. Например, возможны различные модификации урока: урок-лекция, урок-беседа, урок-игра и т.д. Однако, сколько бы ни варьировали эти формы, урок как определенная «вещь в себе» остается. Но урок перестает быть таковым, если мы попытаемся из него убрать содержание обучения и воспитания, представляющее собой инвариантную часть педагогического процесса в целом и урока в частности. *Интегральный эффект* определяет степень раскрытия интегративного потенциала кооперируемых компонентов и, соответственно, его влияния на предмет воспитания – человека. Интегральный эффект может быть со знаком «плюс» и со знаком «минус». Со знаком «плюс» дает эффект оптимальная интеграция, учитывающая всю совокупность внешних и внутренних обстоятельств. Отрицательный эффект возникает при нарушении принципа оптимальности, когда, например, педагогическая интеграция не учитывает индивидуальные или возрастные особенности учащихся. *Интегративный потенциал* выражает пределы возможности того или иного явления (предмета, процесса) выполнять те или иные интеграционные функции. В мире нет интегративнофригидных систем, т.е. систем, абсолютно не способных к решению интегративных задач: интеграция – явление всеобщее и универсальное. В то же время нельзя не видеть различий в степени их готовности к осуществлению такой деятельности. Например, очевидно неравнозначен уровень интегративных возможностей таких систем, как технический агрегат, биологический механизм и личность; другой пример: традиционный урок и интегративный урок производственного обучения.

Интегративная цель – это предполагаемый результат *интегративной деятельности*, которая, в свою очередь, представляет собой динамическую систему мотивов и задач, операций и действий, способов и

приемов, технологий и методик, способствующих реализации интегративной цели. Вне оппозиционного толкования деятельности и цели первая включает вторую в себя. *Интегративная работа* – это непосредственный процесс осуществления интегративной деятельности по выполнению тех или иных конкретных задач. *Интегративный продукт* – это определенным образом материализованная форма существования интеграции-результата. Он может быть выражен в словесно-текстовой, предметной и деятельностной формах. Например, продуктами интегративно - педагогической деятельности выступают интегративные курсы, программы, умения и т.д. *Результат интеграции* – это ее конечный итог. В сфере педагогической интеграции он выражается в воздействиях, оказываемых на людей в ходе использования ими интегративных продуктов.

2. Слова, фиксирующие вертикальную структуру лексико-семантического поля педагогической интеграции. *Связь* как исходная ступень интеграции характеризуется односторонней направленностью; соответственно, *взаимосвязь* предполагает появление двухсторонних отношений между компонентами интеграции. *Взаимодействие* означает углубление и расширение этих отношений, перевод их на более высокую ступень партнерства. *Взаимопроникновение* выражает момент «стыковки» взаимодействующих начал, возникновения «интеграционных узлов», воедино стягивающих элементы, необходимые для данного вида синтеза. *Органический синтез* – завершающий этап интеграции, важнейшим признаком которого служит появление принципиально новой целостности, не сводимой к сумме своих составляющих.

Нами представлена только одна из возможных схем развертывания интеграции как *иерархической системы*. Даже в рамках приведенной парадигмы понятий допустимы различные варианты протекания интегративного процесса. Например, далеко не всегда взаимодействие ведет неминуемо к органическому синтезу. Так, взаимодействие дисциплин на уровне межпредметных связей отнюдь не означает автоматического сведения их в единую целостность. С другой стороны, нельзя не видеть того, что даже самые слабые межпредметные связи могут стать исходным пунктом для синтеза. И не обязательно это касается образования качественно новых предметов. Просто сможет сработать «ансамблевый эффект» взаимодействия знаний из различных областей науки в сознании обучаемого. И еще одно существенное замечание: совсем не обязательно всегда и во всех случаях добиваться органического синтеза, кстати, так-

же имеющего свои уровни и ступени: иногда целесообразней отграничивать системы знаний друг от друга, чем соединять их, или же ограничиваться установлением межпредметных связей между ними.

3. Слова, отражающие, горизонтальный срез понятийного поля педагогической интеграции. Это область пронизывает область его внешних отношений с понятиями и категориями, полностью или частично совпадающими с ним. Список таких понятий открывает категория *синтеза*. Вслед за М.Г. Чепиковым, не видящим существенной разницы между интеграцией и синтезом, считаем возможной их идентификацию [365].

Несмотря на это, в педагогике имеет место установка на различные интеграции и синтеза. Г.Ф. Федорец в качестве главных отличительных признаков называет следующие: а) синтез есть слияние взаимодействующих систем в однородную целостность, тогда как интеграция – это единство многообразного; она не исключает дифференцированность; б) интеграция шире, чем синтез, по охвату объединительных процессов и имеет отношение не только к самому процессу развития, но и к средствам его организации; в) синтез следует понимать как творчески порождающий акт познавательной деятельности, как завершающую форму интегративного процесса и как основу для новой отрасли знания [341, с. 10]. Болгарский исследователь Х. Сантулов видит в интеграции форму взаимодействия, а в синтезе – его результат [304]; В.С. Безрукова считает синтез высшей формой развития интеграции [263], М.Н. Берулава – ее итогом [33].

Близок к интеграции термин *«система»*. По словам В.П. Кузьмина, когда речь идет о системном подходе или системной анализе – ищите интеграцию. Это не мешает ему видеть различия между этими понятиями: понятие системы в большей мере фиксирует объектную форму целого, а понятие интеграции – процесс [190, с. 258]. При широкой трактовке интеграции представление отношений интеграции с системой в виде бинама «процесс – результат» носит достаточно условный характер, что следует из ранее сделанного нами вывода о единстве процессуальных и результирующих сторон интеграции. Семантическими «родственниками» интеграции являются понятия *«диффузия дисциплин»* – процесс проникновения одних наук в другие; *«экспансия (миграция) методов»* – проникновение методов одних наук в другие; *«мобильность»*, выражающая уровень динамизма научных систем и др. [315].

Таким образом, нами проделан первичный анализ понятия «интеграция» как главного логико-методологического инструментария решения синтетических проблем. Из изложенного выше следует: *интеграция есть сторона развития, связанная с объединением в целое некогда разрозненных частей; она является своеобразной реакцией на процессы раздвоения единого, происходящие во всех сферах бытия и познания; восстановление единства осуществляется путем преобразования составляющих синтеза, надления их новыми качествами; степень и интенсивность этих преобразований во многом определяются внутренними возможностями компонентов интеграции, а также целевыми установками, определяющими границы функционирования и развития.* Интегративное целое обладает широким лексико-семантическим полем, характеризуемым богатой гаммой внутренних и внешних связей, полиструктурной организацией, объединяющей разнокачественные явления: интеграцию и дезинтеграцию, дифференциацию и дедифференциацию, ассимиляцию и диссимиляцию, индукцию и дедукцию, притяжение и отталкивание, расширение и сужение, унификацию и универсализацию, координацию и диффузию, исчезновение и появление и т.д.

4.5. Проблемы категориальной идентификации педагогической интеграции

Движение от чувственно-конкретного к элементарным абстракциям не достигнет своей цели без решения проблемы идентификации педагогической интеграции. В связи с этим предпримем попытку установления тождества педагогической интеграции по линиям: 1) выявления ее сущности и специфических признаков; 2) ее отграничения как категории от близкородственных понятий; 3) определения категориального статуса.

I. Выявление сущности и специфических признаков педагогической интеграции

В научно-педагогической литературе есть указания на то, что интеграция должна получить педагогическую интерпретацию [263]; имеются попытки выявления сущности интеграции через понятие «междисциплинарное изучение», характеризующееся как диалектический способ исследования, снимающий противоречия в подходах различных наук к проблеме воспитания [208]. Предполагается, что такой подход способствует предупреждению как узкопедагогических решений, так и оши-

бочных форм психоанализа. Однако это, скорее всего, относится к ряду благих пожеланий. Несмотря на наличие педагогического контекста в приведенной характеристике, она в большей мере выражает сущность научной интеграции в целом, нежели педагогической интеграции в частности. Общенаучный «след» присутствует и в определении интеграции как особого вида взаимодействия концепций, понятий, методов и других элементов научного знания, осуществляемого в различных плоскостях [292, с. 7].

Использование в определениях педагогической интеграции экстраполяций и аналогий из непедагогической сферы – явление вполне допустимое, ибо развитие педагогики подчинено тем же закономерностям, которые присущи процессу познания любых социальных явлений. Вследствие этого вряд ли возможно достичь сугубо педагогического осмысления интеграции: сколько бы ее ни педагогизировали, она не станет абсолютно свободной от инородных (философских, общенаучных, социокультурных и др.) наслоений. Вместе с тем неразумно игнорировать проблему идентификации педагогической интеграции. Правомерно говорить не только о проявлении инвариантных характеристик интеграции в специфической педагогической среде, но и о наличии существенных специфических признаков педагогической интеграции, которые с максимальной адекватностью отражают ее природу и сущность. Анализ состояния дел в этой области позволяет указать на три пути ее педагогизации.

Первый путь связан с аксессуарными добавлениями, имеющими педагогическую природу, к инвариантным характеристикам интеграции. Пример тому – определение ее через понятие укрупненных педагогических единиц, где педагогическая интеграция предстает как процесс создания укрупненных педагогических единиц на основе взаимосвязи различных компонентов учебно-воспитательного процесса двух циклов подготовки учащихся профессиональной школы. Причем, интеграция становится формой такого укрупнения. Положительная сторона данного подхода заключается в попытке целостного рассмотрения педагогической интеграции в рамках определяемого. Недостаток – несоизмеримость объемов определяемого и определяющего. *Второй путь* – это своего рода «регионализация» понятия интеграции путем «прикрепления» его к тому или иному уровню педагогической деятельности. Так, на уровне содержания образования интеграция предстает как «процесс и результат взаимодействия его структурных элементов, сопровождающийся ростом системности и уплотненности знаний учащихся» [33, с. 6].

Позитивная сторона этого подхода состоит в попытке адаптации педагогической интеграции к отдельным уровням (формам, видам и т.д.) педагогической деятельности; его негативным моментом является отсутствие в нем перспектив целостного видения педагогической интеграции.

Третий путь педагогизации интеграции – это поиск ее «клеточки», «всеобщего основания». В этом случае происходит диалектическое отождествление предметов педагогической интеграции и педагогики. «Поскольку педагогика изучает, прежде всего, педагогические отношения между людьми... то и интеграция затрагивает именно эту область... отношений», – указывает В.С. Безрукова [263, с. 27]. При этом необходимо заметить, что педагогика изучает не только «отношения между людьми», но и другие стороны человеческого существования, например закономерные связи, существующие между развитием человеческой личности и воспитанием. Педагогика может иметь «своим объектом исследования развитие и становление ”человека разумного”» [280, с. 6]. Иначе говоря, на глобальном уровне объект педагогики, включая в себя все многообразие онтогенетических и филогенетических характеристик человека, выходит далеко за рамки отдельной личности. Под его «компетенцию» подпадает весь человек: и как личность, и как индивид, и как вид. Это отчасти находит подтверждение в экологизации образования, в повышении роли его культурологических оснований; это отражает и факт роста популярности приставки «со – » при разработке новейших концепций становления целостного человека.

В свете сказанного трудно согласиться с исследователями, рассматривающими личность в качестве некоего замкнутого самодостаточного эпифеномена, обитающего вне времени и пространства. Онтология человеческого бытия в мире «исходит из того факта, что мы нигде, кроме наших абстракций, не находим человека до и вне мира, вне реальной и действенной связи его с объективной действительностью» [130, с. 12]. Особенно это замечание становится актуальным в условиях *ноосферизации* мирового бытия, при которых развитие, становление и формирование человека должны рассматриваться в теснейшем взаимодействии с развитием, становлением и формированием всех других составляющих мира. Личность – субъективизированный (социализированный) индивид. Человек – это и индивид (конкретный человек)? и вид (*homo sapiens*). Развитие личности ограничено онтогенетическими характеристиками; в понятие «человек», кроме того, входит историко-генетическая картина развития человека разумного.

Только педагогика рассматривает человека как многомерную целостность. Она единственная в ряду гуманитарных дисциплин, которая имеет своим предметом человека, взятого во всем богатстве его отношений и связей, его онтогенетических и филогенетических характеристик. Так, психологию интересуют в первую очередь психические свойства личности; физиологию – проблемы жизнедеятельности организма человека; медицину – сохранение и укрепление здоровья людей, предупреждение и лечение болезней и т.д. Всеми этими дисциплинами в качестве предмета берется та или иная сторона человеческого существования, иначе говоря, «человек частичный». Соответственно интеграция, осуществляемая в их рамках, имеет дело с последним, в то время как педагогическая интеграция – с многомерно-целостным человеком.

Таким образом, предметом и целью педагогики должен быть человек, взятый во всем богатстве своих связей и отношений, филогенетических и онтогенетических характеристик. Основываясь на сформулированном выше принципе тождества предметов педагогической интеграции и педагогики, мы можем заключить: педагогическая интеграция затрагивает область всех отношений человека, имеющих касательство к его развитию, становлению и формированию. *Отсюда педагогическая интеграция в самом широком значении слова – это процесс и результат развития, становления и формирования многомерной человеческой целостности в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности.*

При этом *развитие* мы рассматриваем как процесс поступательного изменения физических, душевных и духовных свойств человека; *становление* – как развитие физических, душевных и интеллектуально-духовных свойств человека в плане повышения уровня его целостности; *формирование* – как приобретение физическими, душевными и интеллектуально-духовными новообразованиями относительной устойчивости, законченности, целостности. Все это в качестве своих конечных следствий имеет социализацию в широком и узком смысле, персонализацию и индивидуализацию. *Социализация* отражает момент связи человека с внешним миром (система «человек – мир») и включает в себя приобретение человеком: а) видовых качеств; б) ценностных ориентаций, норм и форм поведения, востребуемых данным обществом, культурой, группой. *Персонализация* фиксирует момент связи человека с другими людьми (система «человек – человек») и означает приобретение человеком качеств, способствующих его признанию другими людьми. *Индивидуали-*

зация представляет внутренний аспект человеческих отношений (система «человек – собственное Я») и означает в нашем случае приобретение человеком самого себя «для себя». Пользуясь интегративной терминологией, можно заключить: социализация – это интеграция человека с внешним миром, персонализация – интеграция человека с другими людьми, индивидуализация – интеграция человека с самим собой. Отсюда правомерно выделение следующих фундаментальных линий педагогической интеграции: 1) интеграция человека с внешним миром; 2) интеграция человека с другими людьми; 3) интеграция человека с самим собой. Основываясь на теории трех миров К. Поппера с учетом некоторых изменений, обусловленных особенностями предмета нашего исследования), мы в качестве составляющих внешнего мира называем физический мир, ментальный (социальный) мир и мир знаний, умений и навыков.

На уровне физического мира интеграция может происходить в форме «нового диалога человека с природой» [278]. Интеграция человека с ментальной средой предполагает, во-первых, гармонизацию его отношений с социально-экономическим окружением, сопровождаемую активными действиями человека по его совершенствованию; во-вторых, усвоение норм диалогического общения с инокультурными и инодеятельностными ценностями. Интеграция человека с миром знаний, умений и навыков своим следствием может иметь: а) понимающего человека – человека, способного познать целое; б) специалиста интегрального профиля, обладающего «универсально-синтетическими знаниями и универсально-функциональной деятельностью» [391, с. 24]. Интеграция человека с другими людьми формами функционирования может иметь эмпатическое восприятие индивидом других людей, партнерство, сотрудничество, сотворчество и др. Интеграция человека с самим собой охватывает физический, душевный и духовный планы его существования и может быть выражена в форме гармонии указанных планов, внутренней их гармонии, обеспечивая в целом физическо-душевно-духовное равновесие человека.

Многомерная человеческая целостность свое конкретное воплощение получает в интегративно-целостном человеке (см. гл. 6). При выделении понятия «многомерная человеческая целостность» мы опирались на работу, где приводится пять инвариантов структуры личности: 1) пространственно-временные ориентации; 2) потребностно-волевые эстетические переживания; 3) содержательные направленности

личности; 4) уровни освоения личностью деятельности; 5) формы реализации деятельности [239]. Многомерный человек – антипод одномерного человека, характеризуемого полной утратой социально-критического отношения к обществу. Одним из средств развития многомерного (интегративно-целостного) человека является «критическая» теория обучения. Она исходит из понимания того, что многомерный мир не может быть освоен людьми с монологическим типом мышления и возрастающее количество проблем ввиду их полимодального характера требует междисциплинарного анализа и синтеза. При их решении необходим поиск консенсуса между различными альтернативными позициями и образами мышления. Категория многомерной человеческой целостности выражает потребность в актуализации потенциальной (объективно заданной) многомерности человека, включающего в себя все формы существования бытия. Развитие многомерной человеческой целостности – это глубоко интегративный процесс, весьма сложный и противоречивый. Предвидеть реальные последствия этого процесса не всегда представляется возможным; отсюда возникает вероятность появления в процессе реализации многомерной человеческой целостности флуктуационных отклонений.

Предложенная дефиниция педагогической интеграции характеризует ее на уровне сущности. При этом мы опираемся на имеющийся прецедент определения на уровне сущности обучения как деятельности по передаче культуры подрастающим поколениям [180]. Вместе с тем она может быть дополнена другими определениями педагогической интеграции, конкретизирующими и углубляющими ее. Так, на методологическом уровне педагогическая интеграция может быть охарактеризована как перенос знаний, принципов, онтологических представлений из инонаучных отраслей знания в научно-педагогическую область, ведущий к появлению педагогических дисциплин, в которых наряду с собственно педагогическими составляющими задействованы предметные области других наук; на теоретическом уровне – как синтез образовательно-воспитательных систем, концепций и т.д., имеющий своим следствием интегрированные комплексы внутриотраслевого педагогического знания; на практическом уровне – как слияние в одном интегрированном курсе (теме, разделе, программе) элементов разных учебных предметов [120], как процесс и результат взаимодействия структурных элементов содержания образования, сопровождающийся ростом системности и уплотненности знаний учащихся [33].

Все вышесказанное о сущности педагогической интеграции позволяет сделать вывод о том, что ее исходным специфическим признаком является *антропонаправленность*: человек есть предмет и цель педагогической интеграции, ее абсолютный системообразующий фактор, который порождает (обуславливает) ее, направляет ее движение и способствует ее развитию. На каких бы уровнях педагогической деятельности, в каких бы формах педагогическая интеграция ни осуществлялась, в любом случае ее конечным результатом станут качественные преобразования в человеке. Возьмем содержание образования, где выделяются уровни: теоретического представления; предмета; учебного материала; педагогической действительности; структуры личности. На каком бы из названных уровней ни проводилась интеграция, она все равно будет иметь выход на человека: всякие теоретические или практические действия с компонентами содержания образования, направленные на его интегрирование, одновременно означают осуществление этих действий с человеком, призванным усваивать это содержание. И если объектом интегративной деятельности выступают теоретические концепты, текстовой материал, то ее непосредственным предметом является человек, взятый во всем богатстве своих связей и отношений. Поэтому в интегративно-педагогической деятельности особо опасен волюнтаризм, следование каким-то абстрактным схемам, необоснованным принципам. Так, увлечение курсами типа «Электротехника с основами физики» таит в себе опасность редукции «предмета воспитания» к «конкурентоспособному работнику».

Из указанного существенного признака педагогической интеграции вытекает ряд других ее показателей: эргатичность, диалогичность, латентность, неравновесность, многомерность, идиографичность, технологичность, управляемость. *Эргатичность* (эргатическая система – любая физическая система, нуждающаяся в участии человека) означает то, что педагогическая интеграция не только развивает, «творит» человека, но и сама «творима» им. Даже в случае неуправляемой (стихийной) педагогической интеграции он принимает участие в ее осуществлении. Поэтому как в юриспруденции в равной мере учитываются последствия и деяния, и недеяния, так и в педагогике воздействие или невоздействие на процессы интеграции не освобождает педагога от ответственности за возможные ее негативные последствия.

Наличие признака *диалогичности* обусловлено гуманитарной природой педагогической науки. «Точные науки, – писал М.М. Бахтин, – это

монологическая форма знания: интеллект созерцает вещь и высказывается о ней. Здесь только один субъект – познающий (созерцающий) и говорящий (высказывающийся). Ему противостоит только безгласная вещь. Любой объект знания (в том числе человек) может быть воспринят и познан как вещь. Но субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласным, следовательно, познание его может быть только диалогичным» [22, с. 383].

На «монологичную» и «диалогичную» формы могут делиться и виды деятельности. Объектом многих из них выступает «безгласная вещь». Например, в технологии объект предстает как взаимодействие рабочего орудия с обрабатываемым материалом, как последовательность технологических операций. «Гуманитарные» виды деятельности имеют в качестве своего предмета человека. Но и здесь иногда человек воспринимается если не совсем как «безгласная вещь», то как достаточно пассивный объект. Не составляет исключения и педагогика. Так, при тестировании выявляются не столько способности целостно-развивающегося субъекта, сколько его количественно-статистические показатели: «тесты лишь количественно измеряют интеллект, но не вскрывают его качественных способностей» [245, с. 126].

В нашем случае диалогическая активность отражает субъект-субъектную природу педагогических отношений и, следовательно, педагогической интеграции. В этом смысле она всегда представляет собой диалог субъектов – субъекта «творящего» (педагога) и субъекта «творимого» (воспитуемого, обучаемого). Субъектность первого не вызывает сомнений. Педагог (ученый, методист, учитель), выстраивающий, например, структуру интегрированного содержания, не может не быть активно действующим индивидом. Но это касается и «потребителя» интегрированного содержания. Благодаря интеграции последовательность современных обучаемых действий, объективное содержание становятся достоянием сознания обучаемого, т.е. можно говорить не только об интегративном преподавании, но и об интегративном учении, а следовательно, об их «диалоге» в целостном процессе интегративного обучения, что не может происходить без субъект-субъектного контактирования преподавателя и учащегося.

Латентность педагогической интеграции означает отсутствие прямых причинно-следственных связей между внешне выраженными интегративными средствами (операциями, приемами, действиями) и ин-

тегративным результатом, который не имеет наблюдаемой предметной выраженности. В педагогической интеграции особую значимость приобретает известная формула Гегеля «одно взаимодействие есть ничто». Соответственно резко возрастает роль значимого компонента, выражающего внутренний смысл явлений (процессов, вещей). Без него национальный флаг превращается в кусок материи, девятая симфония Бетховена – в определенное число волн различной длины и амплитуды, сознание – в агрегацию электронов и протонов. Без учета *значимого компонента* те или иные объединительные процессы приобретают противоположный смысл. «Однако если мы назовем все взаимодействия, участники которых сближаются друг с другом, солидарными, – писал П.А. Сорокин, – тогда две армии, сближающиеся в смертельной битве в тесном пространстве, представляют наиболее солидарное взаимодействие, в то время как армии, удаляющиеся одна от другой после прекращения огня, представляют антагонистическое взаимодействие» [325, с. 201]. И вполне правомерен вывод о том, что «без значимого компонента мы не сможем сказать, какие реакции являются солидарными, а какие антагонистическими, и если все же попытаемся это сделать, то результат будет абсурдным» [Там же, с. 201]. Точно также без значимого компонента всякий акт педагогического взаимодействия может быть представлен как интеграционный процесс, тогда как на самом деле в том или ином случае речь может идти о лжеинтеграции, при которой человеко-факторные критерии подменяются требованиями иного характера. Поэтому, наделяя педагогическую интеграцию такими характеристиками, как коэффициент связности компонентов, плотность связей, вес связей, нельзя забывать о том, что без учета последствий этих связей для человека, олицетворяющего собой главный значимый компонент педагогической интеграции, они превращаются в простой набор механизмов, отражающих технологическую инфраструктуру этой интеграции. Самый высокий коэффициент связности и самая большая плотность связей не способны гарантировать, что результатом интеграции не окажется дезинтегрированная личность. Так, если учащийся за время школьного обучения помимо интегрированного курса «Естествознание» не усвоит с той или иной степенью полноты физику, химию и биологию, то возникает реальная перспектива формирования не интегративного, а «лоскутного» мышления, не познавшего ни законов физики, ни закономерностей химии и биологии.

Неравновесность как существенный признак педагогической интеграции предполагает возникновение стихийно-вероятностных, порой альтернативных ситуаций в ходе осуществления педагогической интеграции. В основе неравновесности педагогической интеграции лежит чрезвычайная неоднородность ее составляющих, ведущая к флуктуационным процессам, непредсказуемости и вероятности их результатов.

Многомерность педагогической интеграции предполагает признание за ней способности влиять на развитие всех сторон человека, заключающих в себе основные закономерности материального мира: механические, физические, химические, биологические. Кроме того, она отражает возможность представительства педагогической интеграции одновременно на различных уровнях образовательной действительности – методологическом, теоретическом, практическом. Например, интеграция педагогического и технического знания в педагогике в равной степени выражает себя и на уровне гносеологии систем, и на уровне онтологии систем, оставаясь при этом единой и неделимой. Такое невозможно, например, в психологии, где методологический уровень интеграции фактически не соотносится с практическим уровнем.

Идиографичность педагогической интеграции выражается, прежде всего, в том, что всякая, даже самая стандартная, интегративно-педагогическая ситуация есть в высшей степени индивидуализированное, самобытное явление. Идиографичность предполагает наличие у каждого типа (вида, формы, уровня) педагогической интеграции своего неповторимого «лица». Например, «визитными карточками» интеграции содержания образования могут быть ориентированность на социальный заказ, соответствие объема интегрированного содержания возможностям учащихся, времени, отведенному на его изучение. Главная особенность научно-педагогической интеграции заключается в отражении реальных тенденций сближения и слияния научно-педагогического знания в целостную научную констелляцию, – тенденций, вызываемых объективными потребностями развития современной образовательной практики.

Технологичность как специфический признак педагогической интеграции, на первый взгляд, противоречит тем, в которых нашли отражение ее вероятно-стохастические характеристики. Но педагогике технологичность присуща имплицитно. Как наука она должна вырабатывать конкретные способы и приемы образования человека, который в свою очередь в качестве ведущей характеристики имеет способность к труду; эту способность невозможно реализовать без соответствующей

технологической оснастки. Педагогическая интеграция обладает своей технологической инфраструктурой, «ключевыми» технологиями.

Управляемость как существенный признак педагогической интеграции задается двумя, казалось бы, противоположными обстоятельствами. С одной стороны, ее стохастически-вероятностной природой, с другой – ее технологичностью. Первая причина обуславливает необходимость управления процессами педагогической интеграции; вторая причина позволяет сделать это. В педагогике имеют место термины «управляемая интеграция» и «стихийная интеграция» [10]. В первом случае студент сам без помощи воздействия преподавателя для разрешения возникшей учебной ситуации применяет знания или умения, сформировавшиеся у него при изучении другой дисциплины. При этом основными направлениями осуществления управляемой интеграции объявляются традиционные межпредметные связи и создание комплексов знаний, не укладывающихся целиком в пределы одной какой-либо вузовской дисциплины. Интегративно-педагогическое управление полиструктурно. Оно включает в себя управление: а) конкретной интегративно-педагогической ситуацией, б) интегративным уроком, в) процессами интегрирования содержания образования в целом, г) интеграцией образовательных учреждений и т.д. Особое место среди них должны занять методологическое управление и теоретико-методологическое обеспечение интегративных процессов в педагогике.

II. Отграничение педагогической интеграции как категории от близкородственных педагогических понятий

Существует настоятельная потребность в четком разграничении понятий интеграции, межпредметных связей, взаимосвязи, преемственности, которые в своей совокупности образуют единое лексико-семантическое поле, отражая целостную картину объединительных процессов, осуществляемых в педагогической действительности, взятой во всем многообразии признаков, свойств, связей и отношений. Нередко одни и те же факты в педагогике интерпретируются как проявление межпредметных связей, взаимосвязи и интеграции.

Особенно непростые отношения сложились у интеграции с межпредметными связями. Анализ литературы позволяет говорить о самых различных формах их взаимоотношений [10; 119; 120; 302 и др.]. Выделим наиболее важные из них:

1) межпредметные связи выступают в роли средств интеграции знаний, основным дидактическим инструментарием синтетического восприятия и осмысления мира;

2) интеграция выражает одну из форм межпредметных связей – комплексных межпредметных связей, отражающих направления интеграции содержания образования;

3) интеграция и межпредметные связи – это качественно отличные друг от друга явления; соответственно, следует различать собственно интеграцию, т.е. объединение нескольких учебных предметов в один, в котором научные понятия связаны общим смыслом и методами преподавания, и координацию, т.е. тщательно разработанную взаимосвязь учебных предметов (межпредметные связи). Иначе говоря, *интеграция* есть процесс и результат создания неразрывно связанного и цельного. Например, в обучении она осуществляется путем слияния в одном синтезированном курсе (теме, разделе, программе) элементов разных учебных предметов, слияния научных понятий и методов разных дисциплин в общенаучные понятия и методы познания, комплексирования и суммирования основ наук в раскрытии межпредметных учебных проблем. *Координация* (межпредметные связи) – это согласование учебных программ по родственным предметам с точки зрения общности трактовки изучаемых понятий, явлений, процессов и времени их изучения, т.е. тщательно разработанная взаимосвязь учебных предметов, которая способствует интеграции знаний.

В плане рассматриваемых проблем вызывает интерес статья М.И. Махмутова «Взаимосвязь общего и профессионального образования» [226]. Автор подчеркивает, что межпредметные связи легко устанавливаются на уровне «близкородственных» понятий, тем, разделов учебных предметов и способствуют более осознанному усвоению знаний учащимися. В то же время они не обеспечивают систематической связи. Опытная проверка возможностей межпредметных связей не показала существенных изменений ни на уровне усвоения знаний, ни в характере мотивов учения, ни на уровне развития личности. По мнению М.И. Махмутова, это и послужило причиной выдвижения на первый план концепции взаимосвязи общего и профессионального образования. Преимущество данной концепции состоит в том, что указанная взаимосвязь обеспечивается не только средствами межпредметных связей, но и путем использования специфических принципов – политехнизма, преемственности, профессиональной направленности, проблемности и др. Од-

нако, несмотря на некоторые успехи, достигнутые в ходе реализации идей взаимосвязи, качество знаний учащихся, уровень их развитости и воспитанности повысились незначительно. И тогда появилась третья гипотеза: качественно новый уровень образования и воспитания возможен при условии построения целостного процесса обучения на основе интеграции и дифференциации научного знания, теории содержательного обобщения (В.В. Давыдов), принципа укрупненных единиц (П.М. Эрдниев) и «технологического принципа». Интеграция (синтез) общих и специальных знаний объявляется важным условием совершенствования политехнического образования, которое в свою очередь называется системообразующим фактором единой школы [226].

Результатом приведенных рассуждений может стать своеобразная генетическая лестница, каждая ступень которой обладает более высоким уровнем интегративного потенциала по сравнению с предшествующей и, соответственно, более широкими возможностями в части повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Ступени «генетической лестницы» педагогической интеграции в известной мере воспроизводят процесс развития педагогики в целом. Еще в 1977 г. В.Е. Гмурман отмечал: «Понятие и термин "взаимосвязь" не отражает всех соотношений между различными сферами научного знания. Точнее говорить не только о взаимосвязях, но также о взаимодействиях и взаимопроникновении наук» [232, с. 34]. Примерно в это же время И.И. Дьяченко и В.Н. Турченко подчеркивали, что развитию педагогики в целом и построению фундаментальной теории оптимального педагогического управления препятствует отсутствие интегративного подхода [105]. Соответственно педагогика испытывает потребность в разностороннем синтезе знаний о человеке в процессе его обучения, делающем объективно правомерным объединение того, что до сих пор было различным и принадлежало к различным наукам или научным областям.

Ни межпредметные связи, ни взаимосвязь не могли стать научной основой подобного синтеза. Во-первых, потому, что они не обладают соответствующим объединительным потенциалом. Во-вторых, и межпредметные связи, и взаимосвязь присущи непосредственно практике, в большей мере содержательно-образовательной сфере. Интеграция же способна играть роль теоретико-методологического инструментария. Интеграция в образовании – это особая форма педагогического мировидения, особая методология. Ни межпредметные связи, ни взаимосвязь

этим качеством не обладают в силу их относительно большой отдаленности от философских и науковедческих оснований. Интеграция же не имеет границ. Пример тому – интеграция педагогического и технического знания, охватывающая педагогику и как научную дисциплину, и как учебный предмет, и как практику [362].

Интеграция, взаимосвязь и межпредметные связи могут быть рассмотрены как параллельно развивающиеся системы в общей системе объединительных процессов, осуществляемых в образовательной теории и практике.

Данная трактовка взаимоотношений интеграции, межпредметных связей и взаимосвязи позволяет предположить наличие паритетных отношений между ними, представить их как самостоятельные, способные независимо друг от друга вести «свою игру», иметь свою нишу, цели, задачи, функции и т.д. в общем ряду объединительных процессов, осуществляемых в сфере образовательной теории и практики. Это позволяет сделать вывод о способности указанных процессов сосуществовать друг с другом в один исторический промежуток времени развития педагогики. На практике это означает принципиальную неосуществимость отмены (отбрасывания) одного компонента объединительных процессов в педагогике другим. Нами также предполагается возможность существования дополнительностных отношений между интеграцией, межпредметными связями и взаимосвязью, ситуаций, при которых одно из рассматриваемых явлений может быть представлено как некое «инобытие» другого и способно при определенных условиях представлять это другое, т.е. мы признаем наличие противоречий в наших суждениях об отношениях между основными компонентами объединительных процессов в педагогике. Это естественные противоречия, которые всегда имеют (должны иметь!) место в рассуждениях о сложных, неоднозначно проявляющих себя явлениях. Балансирующая действительность требует балансирующих методов анализа. Набрасывание «сетей» формальной логики на живую действительность, хотя почти всегда и гарантирует нашим высказываниям формальную чистоту и ясность, далеко не всегда способствует постижению истины в науке.

Значительного внимания требуют к себе *взаимоотношения интеграции и преемственности*. Исследователи прямо подчеркивают, что диалектический процесс организации системы преемственности, направленной на обеспечение целостности профессиональной подготовки, внутренне противоречив и происходит в борьбе противоположных

тенденций – интеграции и дифференциации, анализа и синтеза, дискретности и непрерывности, что преемственность выступает одним из важных факторов, обеспечивающих интеграцию обучения в системе непрерывного образования [149; 196]. Преемственность объявляется специфической функцией педагогической интеграции. На наш взгляд, интеграция, со своей стороны, способна выполнять функции обеспечения преемственности. Так, в нашей программе курса «Философия и история образования» интеграция служит средством налаживания преемственных связей между философскими и педагогическими дисциплинами, традициями и этапами развития педагогики [361].

Завершая анализ проблемы отграничения педагогической интеграции от других важнейших составляющих объединительных процессов, имеющих место в педагогике (межпредметные связи, взаимосвязь и преемственность), нельзя не сказать о «разности интегративных потенциалов» рассмотренных явлений. Если межпредметные связи и взаимосвязь ограничены горизонтальными отношениями между дисциплинами (причем взаимосвязь к тому же, как правило, сводится к отношениям между общеобразовательными и профессиональными знаниями, соответствующими видами образования), а преемственность – в большей степени вертикальными связями между ступенями образования, то интеграция обладает неограниченным полем действия. Интегрировать можно практически все и вся – умения, навыки, знания, компетенции, виды образования, субъектные потенциалы взаимодействующих в образовательном пространстве личностей и т.д. Она осуществима на всех уровнях этого пространства – на уровне практики, теории, методологии и даже метаметодологии. Интеграция – это, образно говоря, «проникающая радиация», охватывающая все области педагогической деятельности; в отличие от взаимосвязи (межпредметных связей, преемственности) при интеграции знания различных отраслей взаимопроникают, стирая границы отрасли и рождая новые теории и концепции.

III. Определение категориального статуса интеграции в педагогике

В научно-педагогических исследованиях можно встретить немало примеров определения категориального статуса интеграции [27; 135; 263; 343]. Она именуется ведущей тенденцией развития педагогического знания, тенденцией развития образования в гуманистическом обществе XXI в., ведущей тенденцией в развитии форм организации обучения, тенденцией развития начального профессионального образования; зако-

номерностью, принципом построения содержания профессиональной подготовки, ведущей идеей, лежащей в основе создания интегрированных учебных планов и программ и типовой учебно-программной документации и т.д.

Отсутствие единого статуса педагогической интеграции – явление закономерное. Педагогическая интеграция слишком сложна, чтобы быть только закономерностью, тенденцией, принципом, идеей или тенденцией. Это касается и других составляющих объединительных процессов в педагогике. Например, анализируя определения понятия «межпредметные связи», Н.С. Антонов приходит к выводу о многозначности их статусного толкования [10, с. 32].

Подытоживая сказанное в главе, отметим в качестве **вывода**, что педагогическая интеграция является составной частью объединительных процессов, происходящих в сфере человеческой деятельности и познания. Всякая разновидность педагогической интеграции наделена соответствующей философско-эвристической установкой. Подтверждением тому является существование педагогических интерпретаций интегративных традиций. Педагогическая интеграция имеет ряд инвариантных показателей, которые присущи всем разновидностям социально-деятельностной и научной интеграции. Анализ этих характеристик позволил нам сделать заключение о полимодальной сущности педагогической интеграции, выражаемой в способности последней концентрировать в себе противоположные, разнокачественные явления – ассимиляцию и диссимиляцию, дифференциацию и дедифференциацию и т.д. Из данного же анализа следует, что педагогическая интеграция является реакцией на процессы расчленения единого, происходящие в образовательной области. Восстановление единства происходит посредством преобразования кооперируемых (интегрируемых) компонентов, наделения их новыми качествами. Причем, степень и продуктивность такого преобразования во многом определяется внутренними возможностями этих компонентов, наличием у них соответствующей «интегральной информации», иными словами, – интегративного потенциала, а также задаваемыми субъектами интегративно-педагогической деятельности целевыми установками, определяющими направленность и пределы функционирования интеграционных процессов. Результатом соответствующей идентификационной работы, проведенной нами в главе, стала предельно обобщенная характеристика педагогической интеграции как процесса и результат развития, становления и формирования человеческой целост-

ности в условиях осуществления целенаправленной, специально организованной интегративно-педагогической деятельности. В основу данного определения был положен принцип изоморфизации предметов воспитания в целом и педагогической интеграции, в частности.

Глава 5. ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ

5.1. Интегративно-педагогические концепции современного отечественного образования

Интегративно-педагогические концепции – совокупность систематизированных взглядов, положений и идей, определяющих направленность и содержание интегративно-педагогической деятельности на том или ином уровне реализации образовательных целей и задач. Они делятся на две группы, отличающиеся друг от друга степенью выраженности в них интегративного начала. В *первой группе* располагаются концепции, предметом которых непосредственно выступают интеграционные процессы, что находит отражение в их названиях. Рассмотрим некоторые из них.

Концепция интеграции воспитательных сил общества основывается на известных положениях Дж. Дьюи (школа должна практически слиться с социально-экономическими потребностями) и П. Наторпа (школа должна присоединиться к хозяйственным сообществам). В современной отечественной педагогике данной проблеме отводится достаточно большое внимание. Так, в работе Ю.С. Бродского нашла отражение идея о том, что социально-педагогический комплекс начинается с интеграции воспитательных сил микрорайона в единое целое, функционирующее как единый механизм взаимодействующих элементов [46]. Теоретико-методологические основы интеграции воспитательных сил общества представлены в трудах В.Д. Семенова [308; 309; 310].

В работах В.И. Загвязинского получила обоснование *концепция внутрипредметной интеграции педагогического знания* [110; 234, с. 69–72]. Особый интерес вызывает формулировка В.И. Загвязинским направлений становления общей педагогики. *Первое направление* предполагает выделение тех положений и закономерностей, на которые надлежит опираться во всех типах учебных заведений – в школе, вузе, профтехучилищах и даже производственном коллективе. *Второе направление* выражает потребность в синтезе и взаимообогащении су-

ществующих концепций в педагогике. Так, идеи проблемного обучения обогащаются идеями нежесткой алгоритмизации; программированные подходы к обучению стыкуются с элементами эвристического усвоения знаний. *Третье направление* в перспективе ведет к созданию интегративной системы знаний – комплексного современного человековедения, в которой системно построенная педагогика займет центральное место.

Одним из первых *проблему синтеза дидактических систем* поднял В.В. Гаврилюк [234, с. 137–139]. Он сформулировал цель и задачи данного вида синтеза. М.А. Махмутов и Л.А. Артемьева выделили подходы к разработке целостной теории – суммативный, «зеркальный» и собственно интегративный [280, с. 4–44]. В основу последнего подхода заложена идея синтеза ведущих психолого-дидактических концепций как одного из способов разрешения важнейших противоречий педагогики (например, противоречия между необходимостью формирования у обучающихся системы знаний и целостного мировоззрения и отсутствием системности в самом предметном преподавании).

Концепция интеграции общего и профессионального образования предложена в работах М.Н. Борулавы [33]. С его точки зрения, интеграция содержания образования выражает единство содержательных и процессуальных сторон и имеет отношение ко всем уровням содержания образования – уровню общетеоретического представления; учебного предмета; учебного материала; педагогической действительности; личности. Ученый полагает, что основные направления интеграции науки, техники и производства в дидактически адаптированном виде могут выступать в качестве основных направлений интеграции общего и профессионального образования. Он выделяет структурно-типологические характеристики интеграции содержания образования, а также ее факторы, функции, принципы.

Л.Д. Федотовой разработана *концепция интегрированного содержания начального профессионального образования* [343]. Она дает определение данного феномена как профессионально-педагогической категории, отражающей сущность взаимообусловленности формирования личности профессионала, тенденции развития науки, техники и производства, социальных и экономических сфер деятельности, а также их существенные связи, свойства, отношения между ними. Исследователь называет основные источники формирования интегрированного содержания начального профессионального образования на современном этапе: научно-индустриальный тип производства; новые виды челове-

ской деятельности; социально-экономическая, научно-техническая, дидактическая, психолого-педагогическая общность.

Г.И. Ибрагимов в своей монографии «Формы обучения в педагогике и школе» рассматривает проблемы разработки *концепции интеграции и дифференциации форм организации обучения* [135]. Он отмечает, что в связи с кризисом классно-урочной системы в теории и практике особую активность приобретают вопросы интеграции и дифференциации форм организации обучения. Ученый подробно анализирует основные тенденции развития интеграции форм организации обучения. К их числу он относит усиление интеграционных начал в разработке урока; формирование рассредоточенных во времени комплексных форм организации обучения конкретному предмету (интеграция по «горизонтали»), обоснование системы форм организации обучения в рамках более крупных, чем урок, структурных единиц учебного процесса – учебного дня, учебной недели (интеграция «по вертикали»).

Вторую группу составляют концепции, в которых интегративный элемент внешне не проявляется, но имплицитно задается их содержательными и результирующими характеристиками. Эту группу *открывает концепция витагенного обучения с голографическим методом проекций*, разрабатываемая А.С. Белкиным [26]. Приоритетная роль данной концепции в составе второй группы интегративно-педагогических концепций обуславливается следующими обстоятельствами.

Во-первых, витагенное обучение основано на актуализации жизненного опыта личности, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях. При этом жизненный опыт трактуется как сплав мыслей, чувств, поступков, прожитых человеком и представляющих для него самодостаточную ценность. Концепция витагенного обучения, имея в качестве исходного эвристического основания категорию человеческой жизни, тем самым предполагает использование в ходе реализации педагогических задач богатейший набор составляющих жизнедеятельности человека. Во-вторых, основополагающей категорией концепции витагенного обучения является голография. Данное понятие образовано на базе слова *holos* (греч.) – целый, весь. Этот же корень лежит в основе понятия «холизм» – центральной категорией философии целостности, интегративный характер которой выражен в ее ключевой формуле «целое больше, чем сумма ее частей». В-третьих, голографический метод способствует развитию многомерной личности. Это обусловлено тем, что его содержание включает в себя: 1) витагенную

проекцию – витагенную информацию, востребованную учителем в процессе обучения для подготовки к изложению нового знания; 2) стереопроекцию – информацию, идущую от учителя, использующего витагенную информацию учащихся; 3) голографическую проекцию – информацию, идущую из любого дополнительного источника (витагенный опыт других, книга, средства массовой информации, произведения искусства, научные данные, встречи со специалистами различных отраслей науки и пр.). Глубоко интегративную природу имеет технология голографического метода. Например, при реализации такого приема, как ретроспективный анализ жизненного опыта с раскрытием его связей в образовательном процессе задачами преподавателя становятся диагностирование степени расхождения между витагенными и образовательными знаниями и раскрытие образовательной ценности жизненного опыта учащихся с опорой на систему научных доказательств. В итоге мы имеем дело с глубокой интеграцией, конечным результатом которой может стать формирование интегративно-целостного мышления, способного к многомерному охвату всех сторон действительности как «по горизонтали», так и по «вертикали».

Непосредственно интегративный смысл имеет использование голографического метода, предусматривающего рассмотрение любых объектов в фокусе трактовок различных смежных наук, в научно-педагогических исследованиях. Например, категория интеграции рассматривается нами с позиций философии, психологии, педагогики. Голографический метод позволяет увидеть целое в части и часть в целом, объединить в едином образовательном пространстве субъектные и объектные составляющие педагогического процесса.

В силу необходимости экономии места очень кратко коснемся интегративной сути других концепций, относимых нами ко второй группе, – диалога культур; экологии и диалектики. Интегративная природа теории *диалога культур* отражена в самой категории диалога. Концепция предполагает наличие, как минимум, трех направлений интеграции – интеграции с самим собой, интеграции с другими людьми и интеграции культур [36; 194]. Диалог не предполагает в обязательном порядке «слияния» взаимодействующих сторон. Даже в случае внутреннего диалога вполне допустима ситуация нетождественности, при которой «участники диалога» сохраняют свою идентичность. Между ними возможна «борьба»: внутренние противоречия личности по своей глубине могут превосходить внешние (противоречия с «другими»). Рискованно гово-

речь и о «слиянности» культур, где вступает в свои права принцип их несоизмеримости. Вместе с тем именно диалог является одним из самых продуктивных средств социокультурной и ментальной интеграции. Данный фактор оказывает мощное влияние на образование. На – пример, это касается процессов глобальной интеграции (см. гл. 3). Необходимо иметь в виду и то, что концепция диалога культур рассматривает развитие личности как постоянное движение, представляемое триадой «*сознание – мышление – осознание*», целью которого является воспитание «человека культуры», сопрягающего в себе несводимые друг к другу и не снимаемые друг другом культурные деяния и ценности.

Деятельность школы *экология и диалектика* основывается на четырех позициях: 1) личностное восприятие и сопричастность (этого достигли люди, значит, это доступно мне); 2) глобальное восприятие (это нужно знать всем, а значит, и мне); 3) ориентация на консенсус (я могу поставить себя на место другого); 4) личностная ответственность (я соизнанию свою ответственность за последствия того, что я делаю для других людей и для природы) [332]. Как видим, в рассматриваемой концепции заключены все линии интеграции – интеграция с самим собой, интеграция с другими людьми, интеграция с обществом и природой.

Перечень концепций, которые можно отнести к первой или второй группе, легко продолжить. Например, ко второй группе можно отнести концепции ноосферной школы, адаптивной школы и др. Интегративно-педагогические концепции, конденсируя в себе богатый набор интегративных средств, способны продуцировать интегративно-педагогические технологии.

5.2. Проблемы и пути выявления закономерностей педагогической интеграции

Вопросы изучения педагогических законов и закономерностей относятся к числу перманентно актуальных. Об этом свидетельствуют многочисленные примеры описания законов педагогики ее выдающимися представителями – «законов хорошей школы» – Я.А. Коменским, «великого закона» – И.Г. Песталоцци, «самого общего закона обучения» – К.Д. Ушинским; «закона точности» – А.С. Макаренко и т.д. Значительное место проблемы законов и закономерностей занимают в трудах современных исследователей. Нет учебника по педагогике, в котором бы не предлагался тот или иной свод закономерностей или законов. Однако,

несмотря на это, педагогические законы и закономерности до сих пор остаются наиболее непознанным предметом анализа. Выделим проблемы, которые так или иначе дают о себе знать при их изучении. Обратимся к трем наиболее важным проблемам – легитимности педагогических законов и закономерностей, их различия друг от друга на понятийном уровне, определения их состава.

1. В ходе рассмотрения *проблемы легитимности* мы сразу же сталкиваемся с парадоксальной ситуацией. Суть ее заключается в том, что, с одной стороны, имеют место позиции, предлагающие «... вообще пересмотреть обоснованность притязаний наук, подобных педагогике, на собственные законы» [72, с. 345]; с другой стороны, в педагогике «открыто» столько законов и закономерностей, что их с лихвой хватило бы не на одну дисциплину. Данное противоречие обусловлено причинами онтологического, гносеологического и психологического характера.

Онтологической предпосылкой такого противоречия являются особенности той специфической сферы реальности, закономерности которой отражает педагогическая наука. Педагогические системы нелинейны (при изменении одного из их элементов другие меняются не пропорционально, а по более сложному закону) и несводимы (сумма действия причин, действующих порознь, не может вызвать то следствие, которое получается при их совместном действии) [236, с. 23–24]. Это свидетельствует о стохастически-холистическом характере педагогической реальности. Одной из причин, его обуславливающих, является то, что педагогические системы испытывают на себе влияние множества факторов, исключающее возможность получения в процессе функционирования строго гарантированного, однозначного, определенного результата. Учитывая то обстоятельство, что законы и закономерности должны выражать собой соответственно существенные связи явлений и устойчивые тенденции в их изменении, можно усомниться в наличии закономерных связей в педагогической области. Однако такого рода сомнения не должны являться поводом для отказа от притязаний на выведение педагогических законов и закономерностей. Дело в том, что социальные реальности, включая педагогические, являясь плодом деятельности творящих субъектов, объективно детерминированы совокупностью обстоятельств, лежащих в основе этой деятельности. Так, обучение, будучи субъективным «по своим проявлениям в конкретных условиях», объективно «по социальным основаниям, глубинным корням и взаимодей-

ствиям», в силу чего «подчиняется объективным законам и закономерностям» [115, с. 31].

С нашей точки зрения, есть смысл говорить о несоизмеримости и, следовательно, равноценности типов объективности. Более того, если уже нельзя обойтись без дискуссий о степени объективности социальных и природных систем, то можно, напротив, отдать предпочтение социальной, разумной, объективности, а не «творению» слепых сил природы. И даже если за природными проявлениями и сознательными, свободными действиями людей в равной мере виден промысл Божий, то все равно в человеческих деяниях он выражает себя с большей силой.

Гносеологической основой указанного выше противоречия может служить неокантианская традиция разделения наук на «номотетические» и идиографические. Первые – естественнонаучные отрасли познания – способны вырабатывать общезначимые законы; вторые – гуманитарные дисциплины, в том числе педагогика – ограничиваются только описанием особенного, единичного. Гносеологический аргумент против выделения педагогических законов и закономерностей опровергается вышеприведенным доводом в пользу признания существования объективных оснований педагогического процесса. К тому же идеи резкого противопоставления естественнонаучного и социогуманитарного знания не в полной мере соответствуют требованиям научной корректности. Эти идеи резко дисгармонируют с современными процессами становления интегративных научных констелляций, объединяющих элементы естественнонаучного, социогуманитарного и технического знания. В рамках указанных констелляций «антропологизируются» технические и «технологизируются» гуманитарные дисциплины, «гуманизируются» «точные», естественные, науки, в то время как гуманитарные дисциплины приобретают черты последних. Даже привычные научные отрасли при серьезном рассмотрении оказываются не совсем прозрачными с точки зрения их принадлежности к той или иной группе наук. Например, ставится вопрос о научной принадлежности психологии, которая содержит одновременно естественнонаучные и гуманитарные элементы [8]. Вместе с тем мы, какими бы ярыми сторонниками существования социогуманитарных законов себя ни считали, не должны сбрасывать со счета возможность наличия различных типов законов и закономерностей в зависимости от их принадлежности к «точным» или «неточным» дисциплинам. Так, в силу многофакторной обусловленности образовательной деятельности педагогические законы и закономерности «носят стоха-

стический, вероятностный характер, проявляются как тенденции, их действие зависит от наличия многих условий, к числу которых относится и сознательная ...деятельность...» [115, с. 31].

Третья причина, обуславливающая противоречие между наличием множества педагогических закономерностей и сомнениями в их праве на существование, таится в недрах *психологии научного мышления*. Исследователи, сомневаясь в правомерности выделения педагогических законов, вместе с тем отлично понимают: науки без законов не существует и, следовательно, лишение педагогики права иметь свои законы, неминуемо ведет к признанию ее научной несостоятельности. Поэтому «антизаконные» высказывания ученых-педагогов, скорее всего, призваны играть роль катализатора в процессе решения действительно сложной проблемы выявления сущности, состава и содержания педагогических законов и закономерностей. Сознательное обострение ученым проблемы в науке схоже с преднамеренным обострением процесса течения болезни врачом. В обоих случаях целью становится провоцирование кризиса, что в первом случае ведет к разрешению научной проблемы, во втором – к излечению пациента.

Рассмотрение проблемы легитимности педагогических законов и закономерностей показало, что выдвигаемые против нее доводы не выдерживают критики. Педагогика вправе иметь свои законы и закономерности, пусть и с той оговоркой, что они должны носить специфический стохастически-вероятностный характер. При этом, возвращаясь к принципу несоизмеримости и равноценности различных типов объективности, а значит, и законов, заметим, что вероятностная, статистическая природа педагогических законов и закономерностей отнюдь не обесценивает их значимости и роли, не превращает их в «маргиналов» среди соответствующих категорий других наук. Другое дело – проблема их выявления, связанная с множеством трудностей объективного и психологического порядка.

2. Нерешенной остается ***проблема разграничения понятий «педагогический закон» и «педагогическая закономерность»***. Попытки их размежевания предпринимаются в основном по двум направлениям. В соответствии с первым из них закономерность характеризуется как некая «часть», «ступень» закона, если так можно выразиться, как «недозревший» закон. Закономерность здесь понимается: а) как частная, более конкретная форма проявления закона (М.А. Данилов); б) недостаточно познанный закон (В.В. Краевский, И.Я. Лернер). Согласно другому

направлению закономерность рассматривается в качестве внешней, «явленной» формы инобытия закона. В этом случае отмечается, что закономерности выражают объективно обусловленную последовательность явлений, «эмпирически установленные зависимости» (В.И. Загвязинский), в то время как закон выражает внутреннюю, существенную, устойчивую, постоянно повторяющуюся связь явлений. Однако указанные отличия нередко затушевываются в более пространственных характеристиках рассматриваемых понятий. К примеру, педагогические законы определяются как наиболее общие, существенные и устойчиво повторяющиеся связи между компонентами в педагогических системах, процессах, ситуациях [23], а педагогические закономерности – как повторяющиеся и существенные связи в воспитательном процессе, реализация которых позволит добиваться эффективных результатов в развитии и формировании личности [357].

Приведенные характеристики, мягко говоря, указывают в большей мере на наличие общих моментов в понятиях «педагогический закон» и «педагогическая закономерность», чем на их различия. И, скорей всего, правы исследователи, подчеркивающие, что педагогический закон и педагогическая закономерность в своей сущности совпадают (А.Я. Найн, И.П. Подласый). Лишним доказательством тому являются примеры использования категорий «педагогическая закономерность» и «педагогический закон» для обозначения одних и тех же феноменов. Так, в пособии «Дидактика средней школы» утверждается, что закономерности обучения можно подразделить на два вида. Когда же авторы приступают к конкретному рассмотрению состава этих двух видов, то вместо понятия «закономерность» используется понятие «закон» [101].

С нашей точки зрения, подобное положение дел в области сравнительной идентификации понятий «педагогический закон» и «педагогическая закономерность» – явление вполне закономерное, ибо оно обусловлено известными особенностями педагогической реальности, где объектные и субъектные составляющие, находясь по отношению друг к другу в состоянии диалектического противоречия, в совокупности образуют органическое субъектно-объектное целое. При исследовании подобных явлений целесообразно использовать балансирующие методы и приемы, допускающие возможность взаимопроникновения и взаимоперехода смыслов и значений в ходе категоризации фактов действительности. В случае отсутствия строго выверенных критериев их определения искусственное ускорение процессов терминологизации ведет не к

повышению точности (однозначности) научного языка, а, напротив, к размыванию представлений об изучаемых предметах. Поэтому и в нашем случае используется недифференцированный подход к понятиям «педагогические закономерности» и «педагогический закон»: под педагогическими закономерностями мы подразумеваем одновременно и педагогические законы. Общими знаменателями для них будет такой признак, как *наличие достаточно устойчивой необходимой связи (зависимости) между интегративно-педагогическими явлениями и процессами.*

Речь должна идти о диалектической тождественности педагогических законов и педагогических закономерностей: совпадая в сущности, они могут не совпадать по масштабам и «глубинности», а также формам и способам проявления. Безусловно, имеют место масштабные различия между законом социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения и закономерностью, отражающей обусловленность силы воспитывающего влияния степенью авторитета учителя. Относительно легко обнаружить объемные различия между известным «законом» К.Д. Ушинского: «Чем более фактических знаний приобрел рассудок и чем лучше их переработал, тем он развитее и сильнее», – и относимым к «закономерностям» положением: «Общее развитие учащихся обусловлено способом обучения» [Цит. по: 75, с. 345]. Сложней обстоит дело с критерием «глубинности». Априорно можно предположить, что законы охватывают более глубинные пласты педагогической действительности, чем закономерности. Но здесь возникает вопрос: что в педагогике более «глубинно», а что – менее? Данные современной психологии показывают, что все связанное с функционированием и становлением личности имеет «глубинные» основы. Более того, сторонниками глубинной психологии признается ведущая роль «бессознательных, иррациональных, аффективно-эмоциональных, инстинктивных и интуитивных процессов, побуждений, мотивов, стремлений в психической жизни и деятельности человека, в формировании его личности» [41, с. 108].

Итак, мы не смогли избежать часто встречаемого в исследованиях по проблемам педагогических законов и закономерностей противоречия, сводящегося к тому, что, с одной стороны, декларируются различия между этими категориями, с другой – демонстрируется их идентификация. С нашей точки зрения, это не столько выражение субъективной неспособности исследователей, сколько отражение объективного состояния дел в данной исследовательской области.

3. При анализе педагогических процессов с необходимостью возникает *проблема определения состава* педагогических законов и закономерностей.

Перед непосредственным рассмотрением этой проблемы сделаем необходимые, ввиду ее неординарности, замечания. Прежде всего укажем на постановочный характер решаемых здесь вопросов. Поэтому мы не претендуем на исключительность приведенных ниже групп закономерностей; скорее всего, напротив, их состав и описание требует к себе снисходительного отношения. К тому же в педагогике вообще трудно сыскать закономерности (законы), которые бы отличались высокой степенью оригинальности. Как правило, они внешне очевидны. Это позволило Б.С. Гершунскому сделать относительно приведенного им перечня педагогических законов и закономерностей, сформулированных известными педагогами, вывод о том, что список подобных примеров вследствие их тривиальности можно без труда продолжить – «надо лишь набраться смелости и амбиций...» [72, с. 345].

Высказывания подобного рода содержат немалую долю справедливости. Однако это не мешает педагогам, в том числе и автору приведенной цитаты, вновь и вновь «набираться смелости» и пытаться внести свой вклад в решение проблемы педагогических закономерностей и законов. Есть немало причин, оправдывающих подобную «смелость».

Во-первых, очевидность педагогических закономерностей и законов носит внешний характер. Внешне ведь все вроде бы очевидно и в самой педагогической работе. Не случайно педагогика относится к числу видов деятельности, где все разбираются, где всем все ясно и каждый может позволить себе дать совет, как учить, как воспитывать. Но такого рода «очевидность» сомнительна: она исчезает, как только лишь «советчик» сам берется за воспитание. Вдруг перед ним открывается бездна тайн и неизвестностей. В результате оказывается, что очевидное превращается в невероятное. Точно так же «очевидность» педагогических законов и закономерностей создает иллюзию их неважности и незначимости, возможности их игнорирования. Да, их нарушение чаще всего не влечет за собой мгновенного проявления отрицательных результатов, как это может случиться при нарушении, например, физических законов, касающихся области электричества. Но растянутые во времени последствия нарушений педагогических законов и закономерностей скрывают в себе не менее, а может, более мощные разрушительные силы, ибо они

могут способствовать ментально-духовной деградации и мутации человека.

Во-вторых, уже познанные законы, открытые даже в естественно-научных отраслях, становятся «очевидными», само собой разумеющимися. Без этого условия они просто не «сработают». Закон – это аксиома, необходимость выполнения которой не подлежит сомнению в силу своей... очевидности. В-третьих, путь к истине всегда пролегает через густые поросли ошибок, незрелых мыслей и иллюзий; это поиск черной кошки в темной комнате, где, возможно, этой кошки может и не оказаться. В силу этого всякая искренняя, даже минимально научно обоснованная попытка с целью нахождения истины может явиться необходимым шагом к ней – хотя бы в том смысле, что мы, сделав его, смогли бы сказать: а комната-то пуста, искать надо в другом месте...

Но возвратимся к третьей проблеме, в ходе решения которой попытаемся определить некоторые пути выявления закономерностей педагогической интеграции. Интересный подход к структурированию педагогических законов и закономерностей предлагает И.П. Подласый, выстраивающий таксономию закономерностей обучения путем создания модели, в которой процесс обучения выступает как система, в качестве своих компонентов имеющая дидактический, гносеологический, психологический и другие аспекты, обладающие своими закономерностями [273; 274]. Помимо этих частных закономерностей, он выделяет общие закономерности процесса обучения. В научно-педагогической литературе дано описание дидактических закономерностей и общих закономерностей воспитания, закономерностей педагогического процесса; закономерностей общей теории педагогики, закономерностей общей теории воспитания и его направлений, закономерностей обучения и т.д. [177 и др.]. *Своими* перечнями закономерностей обладают некоторые педагогические концепции – оптимизации педагогического процесса, взаимосвязи общего и профессионального образования.

Итак, закономерности свойственны всем уровням существования педагогической действительности, включая и понятийную деятельность, осуществляемую в области педагогического знания, и само это знание: в генетическом плане внутренние умственные действия и операции происходят из внешних, являясь продуктом интериоризации последних. Будучи отражением образовательной деятельности, педагогическое знание аккумулирует в себе ее структурно-содержательные и технологические характеристики. Интегративно-педагогические закономерности могут

быть обнаружены на всех уровнях педагогической деятельности: а) на мезоуровне – уровне самого объекта как такового; б) микроуровне – уровне элементов педагогической деятельности; в) макроуровне, где определяется ее место в другой системе, например в обществе; г) на уровне взаимоотношений педагогической деятельности с другими рядоположными системами. Педагогическим закономерностям присуща сложная структура связей и отношений. По вертикальной линии они образуют иерархические схемы. Это служит основой для выявления общих, частных и конкретных закономерностей. По горизонтали представляется возможным вычленение педагогических закономерностей всех сфер педагогической деятельности. Опираясь на метод аналогии, мы предполагаем вероятность выделения на горизонтальном уровне общих, частных и конкретных интегративно-педагогических закономерностей: педагогической деятельности в целом, процесса обучения, процесса воспитания, отдельных направлений обучения и воспитания и т.д. На горизонтальном уровне правомерно вычленение, с одной стороны, интегративно-педагогических закономерностей образовательного процесса; с другой – интегративно-педагогических закономерностей функционирования и развития научно-педагогической системы знаний.

Не существует непреходимой грани между различными модификациями педагогических закономерностей, а также между ними и ближайшими категориальными «родственниками» – законами и принципами. Поэтому справедливо мнение И.Ф. Харламова, согласно которому обучению в равной мере присущи те закономерности, на основе которых осуществляется воспитание [357]. Не менее правы исследователи Ю.К. Бабанский, А.П. Беляева, выстраивающие, соответственно, систему закономерностей оптимизации обучения с опорой на имеющийся опыт выделения закономерностей процесса обучения, и систему закономерностей интеграции содержания профессиональной подготовки на основе закономерностей взаимосвязи общей и профессиональной подготовки [16; 28]. Нельзя не согласиться и с мнением Х.Й. Лийметса, который допускает диалектическое отождествление дидактических принципов и закономерностей [208].

Отталкиваясь от последних рассуждений, мы помимо общих, частных и конкретных интегративно-педагогических закономерностей выделим потенциальные, актуализируемые и актуальные.

Потенциальные закономерности – это, по сути, вся совокупность педагогических закономерностей: любая из них, будучи выражением

определенных связей, существующих между компонентами педагогической деятельности, при известных условиях способна выполнять те или иные функции интегративного характера или оказывать влияние на протекание в ней объединительных процессов. Данный вид закономерностей обнаруживает себя практически в любой из классификаций педагогических закономерностей. Так, в классификации закономерностей обучения И.П. Подласый выделяет следующие: а) «результаты обучения зависят от применяемых методов»; б) «результаты обучения прямо пропорциональны продолжительности обучения»; в) «количество повторений оказывает сильное влияние на продуктивность обучения» и др. [273].

Актуализируемые интегративно-педагогические закономерности – это закономерности, в которых в той или иной степени выраженности проявляются определенные аспекты тех или иных объединительных процессов в педагогике – межпредметных связей, взаимосвязи, преемственности.

Актуальные интегративно-педагогические закономерности – это закономерности, выделяемые в рамках интегративно-педагогических концепций. Так, имеет место построение системы закономерностей интеграции содержания профтехобразования [28]; дается описание закономерностей дидактической системы интегрированного содержания начального профессионального образования, к которым относятся: 1) профессиональная обусловленность интеграции и дифференциации содержания начального профессионального образования; 2) взаимосвязь содержания начального профессионального образования с формированием и развитием личности; 3) единство интеграции и дифференциации в содержании начального профессионального образования [343].

На уровне частных педагогических теорий и концепций имеют место случаи выведения закономерностей по аналогии с уже представленными в образовательной теории закономерностями. Например, это относится к «закономерностям эффективного построения учебно-воспитательного процесса», которые строятся на основе закономерностей целостного педагогического процесса [16]. В свою очередь мы допускаем возможность формулирования следующих закономерностей эффективного построения интегрированного обучения: а) задачи и содержание интегрированного обучения обуславливаются потребностями общества; б) эффективность интегрированного обучения обеспечивается, если его содержание позволяет решать весь круг намеченных задач,

если оно строго научно, систематично и последовательно изучается, связано с окружающей жизнью; в) задачи и содержание интегрированного обучения напрямую зависит от реальных учебных возможностей учащихся и др.

Все вышеобозначенные интегративно-педагогические закономерности носят локальный характер: они относятся к отдельным отраслям и видам педагогической деятельности. Возникает вопрос: возможно ли выведение инвариантных закономерностей педагогической интеграции? Как нам представляется, на данный момент существует лишь вероятность приблизительного обозначения некоторых путей выявления таких закономерностей.

В первую очередь, это учет опыта выделения закономерностей (законов) интеграции в целом или педагогической интеграции в частности. Например, В.П. Кузьмин формулирует закон удвоения качеств существования, возводимый им в ранг всеобщего закона интеграции: «... чем выше мы поднимаемся по эволюционной лестнице, чем крупнее и сложнее мы берем объекты для изучения, тем все более и отчетливее выявляются наличие и существование двух рядов качественной определенности: части и целого, "элемента" и совокупности, предмета и системы, индивида и вида и т.п.» [190, с. 260–261]. В педагогике прямых формулировок всеобщего интегративного закона нами не обнаружено. Однако здесь имеется ряд положений, касающихся ее в целом или, по крайней мере, ее основных частей – педагогического процесса и педагогической науки – и несущих в себе достаточно сильный интегративный потенциал. Это относится, например, к известному положению А.С. Макаренко «человек не воспитывается по частям». На его основе можно сформулировать закономерности педагогической интеграции, обладающие достаточно высоким уровнем обобщенности. С учетом того, что словесные формулировки законов и закономерностей могут строиться с помощью различных логических схем типа: «если... то...», «чем... тем...»; «тогда и только тогда... когда...», а также с помощью утвердительных суждений [273], вероятны следующие варианты озвучивания данной закономерности: «Если воспитание будет носить частичный характер, то оно будет дезинтегративным, а, следовательно, малопродуктивным»; «Чем больше в воспитательном процессе будет учитываться интегративно-целостная природа человека, тем продуктивней будут его результаты»; «Тогда и только тогда состоится полноценное интегративное воспитание, когда его предметом станет человек, взятый во всем богатстве своих внутрен-

них и внешних связей и отношений, во всей совокупности своих актуальных, актуализируемых и потенциальных, в том числе ”срабатывающих” и ”формируемых” только при определенном педагогическом воздействии, способностей, возможностей, интересов, потребностей и желаний» и т.д.

Другой путь выделения инвариантных закономерностей педагогической интеграции предполагает использование имеющегося опыта классификаций педагогических закономерностей (законов). Это, безусловно, касается закономерностей, обладающих достаточно высоким уровнем обобщенности, например первой закономерности педагогического процесса, реализующего воспитание в широком смысле: целостный педагогический процесс, его цель, задачи, содержание, формы и методы обусловлены социально-экономическими потребностями общества, его идеологией и политикой. Посредством минимальной трансформации данной закономерности рискнем сформулировать еще одну закономерность педагогической интеграции, обладающую поистине инвариантным характером: педагогическая интеграция обусловлена социально-экономическими потребностями общества, его идеологией и политикой. Но здесь явно имеет место некоторая недостаточность. Ведь речь идет все-таки о педагогической интеграции, имеющей своим результатом развитие, становление и формирование человека. Это позволяет предположить возможность существования следующей закономерности: педагогическая интеграция, ее цель, задачи, содержание, формы и методы обусловлены потребностями становящегося, развивающегося и формирующегося человека как личности, индивида и вида.

Еще один путь выявления инвариантных интегративно-педагогических закономерностей – использование в качестве эвристических предпосылок устойчивых зависимостей между внутренними составляющими интеграции. Например, исходя из того, что сущность интеграции предстает как двойственный процесс универсализации элементов и гармонизации связей между ними [391], мы выводим такую закономерность, как единство и взаимообусловленность процессов универсализации и гармонизации при осуществлении педагогической интеграции. При этом универсализация связана с расширением профильной компетенции интегрируемых частей, а гармонизация – с увеличением степени согласованности, соразмерности, сбалансированности этих частей.

В инвариантную группу могут также войти закономерности, являющиеся производными от конституирующих характеристик интеграции как общенаучной и педагогической категории, выведенных нами выше. В итоге получаем, например, такие закономерности, как единство и взаимообусловленность интеграционных и дезинтеграционных процессов в ходе осуществления педагогической интеграции; единство и взаимообусловленность процессуальных и результирующих составляющих педагогической интеграции, единство и взаимообусловленность частей и целого при осуществлении педагогической интеграции и др.

Таким образом, выявление закономерностей педагогической интеграции возможно на основе учета широты охвата ими интегративно-педагогических явлений (общие, частные, конкретные интегративно-педагогические закономерности) и степени актуализации в них интегративного начала (потенциальные, актуализируемые, актуальные интегративно-педагогические закономерности). Помимо них допустимо выделение инвариантных интегративно-педагогических закономерностей, аккумулирующих в себе наиболее значимые смыслы всех разновидностей закономерностей педагогической интеграции и являющихся общезначимыми для всех уровней и сфер педагогической действительности. Главный метод выявления интегративно-педагогических закономерностей – метод аналогий.

5.3. Морфология и функции педагогической интеграции

Понятие морфологии и его производные занимают все большее место в научном лексиконе педагогов. Например, С.А. Новоселов использует понятие «морфологический альтернативный сбор информации»; Г.Н. Сериков дает определение морфологии педагогической системы как набора всех ее элементов [256, с. 233; 313, с. 17]. В нашем варианте понятие морфологии охватывает совокупность структурно-компонентных составляющих педагогической интеграции [364]. Здесь рассмотрим наиболее значимые из них – уровни, парадигмы, формы и функции.

1. Уровни педагогической интеграции, строго говоря, должны выражать степень ее величины, развития, значимости. Но термины «степень интеграции», «степень интегрированности», «уровень интегрированности» целесообразно применять только в том случае, если известно, каким образом можно определить эту степень или этот уровень. И даже

если мы имеем такую шкалу оценки, не стоит переоценивать ее значения, ибо в ходе развития системы может случиться, что старые критерии теряют свой смысл, а другие выдвигаются на первый план [262]. Указанные ограничения, однако, не мешают исследователям предпринимать попытки выделения уровней интеграции как в философско-научно-педагогической, так и педагогической литературе. При этом допускается выбор различных оснований выделения интегративных уровней. Анализ источников позволяет вывести инвариантные уровни: методологический, теоретический и практический [110; 231; 248; 280; 285; 391 и др.].

1. *Методологический уровень интеграции* связан с унификацией понятий и универсализацией методов [391, с. 8]. Иногда методологический уровень характеризуют как интеграцию, осуществляемую на уровне законов, закономерностей и принципов развития личности [280, с. 18]. Если первая характеристика нуждается в некотором дополнении, то вторая – в уточнении и обобщении. Указанные условия выполняются в характеристике методологического уровня интеграции, предлагаемой Б.Г. Юдиным, согласно которой этот уровень представляет собой взаимосвязь знаний, осуществляемую «за счет переноса методов, принципов, онтологических представлений из одной группы наук в другие» [231, с. 188]. Отсюда сущность методологического синтеза, осуществляемого в педагогике, может быть выражена вопросами: а) возможно ли дедуцирование системы педагогического знания из других научных дисциплин? б) что происходит с непедагогическими составляющими в содержании педагогических теорий и систем? в) какое место в них отводится этим компонентам? г) какие изменения в связи с этим происходят в самих педагогических теориях и системах?

Роль предельно общих ответов на эти вопросы могут сыграть ставшие хрестоматийными утверждения, касающиеся взаимоотношений педагогики с другими дисциплинами: а) систему педагогического знания нельзя вывести из какой-либо другой научной дисциплины; б) данные других наук необходимы для разработки педагогической теории и практических рекомендаций, но они недостаточны: педагогика исследует педагогический процесс как целостную, качественно своеобразную систему; в) одни и те же данные могут быть использованы различным и даже противоположным образом в зависимости от того, какая цель реализуется в воспитании; г) педагогика не просто заимствует данные других наук, а перерабатывает их так, чтобы полнее и глубже познать сущность педагогического процесса.

Приведенные положения нуждаются в уточнениях и конкретизации. Тем более это необходимо сделать в условиях, когда наблюдается мощный процесс проникновения инонаучных элементов в педагогическую сферу. Например, ни педагогика в целом, ни тем более профессиональная педагогика в частности не могут в эпоху всеобщей технизации и технологизации избежать экспансии производственно-технического знания. Нерасторопность ученых в области исследования последствий этой экспансии может повлечь за собой необратимые изменения в составе педагогического знания, способные привести к превращению его из суверенной научной отрасли в одну из многочисленных ветвей техникосна-ния.

Речь, в первую очередь, должна идти о решении глубинных проблем теоретико-методологического характера, что позволит найти инструментарий, с помощью которого можно будет избежать в педагогике разрушительных последствий диффузного характера. Специального внимания требуют к себе и отношения, складывающиеся между педагогикой и психологией. Последняя, как и техникосна-ние, является наиболее мощным катализатором развития системы научно-педагогического знания. Ее экспансия в педагогическую среду таит в себе наряду с положительными моментами угрозу суверенитету педагогического знания.

При решении проблем методологического синтеза нельзя не учитывать факт обострения конкурентной борьбы между дисциплинами за их признание в качестве системообразующих факторов синтеза научных знаний. Отметим три позиции. В соответствии с первой основным связующим звеном между естествознанием и социальными науками служат технические науки (Б.М. Кедров). Вторая позиция (Ж. Пиаже, Б.Г. Ананьев) в качестве орудия связи между всеми средствами познания человека, объединения различных разделов естествознания и общественных наук называет психологию. Третья позиция синтетической наукой будущего объявляет педагогическую антропологию (антропологию, андрагогику). Она должна охватывать все дисциплины, имеющие отношение к человеку, – анатомию, физиологию, политическую экономию и т.д. В силу отсутствия наук, не имеющих хотя бы минимального «касательства» к человеку, можно предположить: именно педагогическая антропология является системообразующим фактором интеграции научных отраслей. В современном прочтении педагогическая антропология может быть представлена как просто антропология, или человекознание. Конкуренция не обошла стороной и само человекознание, где

психологами (Ж. Пиаже, Б. Ананьев) главенствующая роль отводится психологии, педагогами (В.С. Безрукова, Н.Д. Никандров) – педагогике.

Таким образом, совершенно очевидно, что считать проблемы взаимосвязи педагогики с другими дисциплинами чуть ли не решенными или же лишенными высокой актуальности не совсем верно. Ничуть не потеряли своей актуальности известные слова В.Е. Гмурмана о том, что, когда возникает необходимость перейти от глобальных формулировок к более конкретным, то оказывается, что место педагогики в иерархии наук, ее взаимосвязи с другими науками, тенденции развития таких взаимосвязей, возможности влияния педагогики на другие дисциплины исследованы недостаточно.

2. *Теоретический уровень педагогической интеграции* представляет собой главным образом синтез теоретических концепций, теорий, систем. Опираясь на имеющиеся источники и собственный исследовательский опыт, определим его основные содержательные линии [110; 234; 280; 362]:

- *Формирование инвариантных основ общей теории педагогики.* Этот процесс требует глубокой проработки всего лучшего, что достигнуто в педагогических отраслях и концепциях (теориях, системах) и учета таких важнейших тенденций развития современной педагогической теории и практики, как интенсификация темпов интеграции других образовательных структур в общественно-экономическую среду; гуманизация, компьютеризация, технологизация; усиление ее связей с психологией, техникзнанием, теорией управления, социологическими экономическими дисциплинами и др.

- *Межотраслевой синтез, т.е. взаимопроникновение отраслевого педагогического знания.* Это направление выражает потребность в реакции на дифференциацию педагогического знания, ведущую к расчленению его на множество отраслей и подотраслей. Обилие педагогов неизбежно порождает проблему их координации, управления процессом их сближения и взаимопроникновения. Без ее решения педагогика рискует превратиться в бессистемное, аморфное образование, лишенное возможности адекватного реагирования на требования времени.

- *Внутриотраслевой синтез, отражающий процессы интеграции знаний внутри самих отраслей педагогического знания.* Значительную роль во внутриотраслевом синтезе играют междисциплинарные контакты в системе научно-педагогического знания: собственно педагогиче-

ского и технического, собственно педагогического и психологического и др.

- *Синтез методологического и методического знания.* В педагогике достаточно основательно прижилось понимание методологии как сугубо абстрактного феномена, весьма далекого от потребностей методического обеспечения. В свою очередь методика неразумно отрывается от своих методологических оснований. В итоге проигрывают обе стороны. Во многом это обусловлено устоявшимися стереотипами научного мышления, связанными с признанием только философской методологии, но никакой другой. Подобная позиция создает психолого-гносеологическую базу для дискретно ориентированного толкования природы взаимоотношений между методологией и методикой. Поэтому здесь необходима глубоко продуманная интегративная работа, направленная как на повышение методологической культуры исследователей, так и на определенную модернизацию у них научного мышления. Системообразующим эвристическим фактором такой интегративной работы может стать известное определение методологии педагогики как учения о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области теории и практики.

- *Синтез теоретического и практического знания в педагогике.* Для настоящего времени характерна ситуация, когда педагоги-практики перестают понимать педагогов-теоретиков, которым, в свою очередь, с большим трудом дается язык образовательной практики. Положение осложняется чрезвычайно быстрым обогащением словарного запаса научной педагогики за счет понятий, которые еще недавно учеными-педагогами воспринимались как чужие: «параноидальность», «патронат», «страх», «стресс» и др. Уверенно обосновались в храме педагогической науки понятия «педагогический менеджмент», «коммерциализация образования» и т.п. Многие инодисциплинарные категории, получив первичную педагогическую обработку на уровне практики, обретают большую степень самостоятельности и самодостаточности. В итоге образовательная практика становится «законодательницей мод» в области понятийного аппарата педагогики. Так, из практики школ в обиход педагогической науки пришли понятия «совесть», «честь», «милосердие» и др.

Понятийный параллелизм, допускающий в педагогике существование двух синхронно движущихся категориальных систем – практической и теоретической, есть необходимое условие развития педагогической

теории и практики. Он способствует усилению конкурентной борьбы между двумя понятийными системами, что благоприятно отражается на процессах кристаллизации в составе ассимилируемого инонаучного знания наиболее жизнеспособных элементов, могущих успешно функционировать в новых для них педагогических условиях. Но такого рода борьба одновременно требует единых подходов, мерок, «правил игры», чтобы ее результатом было не хаотическое нагромождение выдвинувшихся вперед на гребне временных интересов модных понятий, а синтез наиболее оптимальных компонентов, активно используемых педагогической теорией и практикой понятий самого различного происхождения.

3. Главная особенность *практического уровня интеграции* – непосредственная направленность на получение прикладного результата. Важное место здесь занимает *содержательная интеграция* – синтез знаний, протекающий на уровне содержания образования, включающий в себя: а) внутрипредметную интеграцию – интеграцию знаний внутри отдельных учебных предметов, например, литературы и языка, истории и литературы, истории и языка); б) бипредметную интеграцию – синтез фактов, понятий, принципов и т.д. двух предметов; в) мультипредметную интеграцию – синтез компонентов трех и более дисциплин, например, - интегрированное обучение музыке, ручному труду.

Кроме того, содержательная интеграция может иметь следующие направления:

1. Создание интегрированных курсов, программ и проектов. Таких, как:

- курсы «Окружающий мир и иностранный язык» (Россия), «Экономические дисциплины», «Экономические и гуманитарные науки» (Франция), «Плавание в биологии и технике» (ФРГ);
- интегративные программы по литературе, изобразительному искусству, театру, кино, музыке (Россия), координированные, комбинированные и амальгированные программы по различным областям науки, техники, производства и культуры (США);
- «Проект научного учебника Сиднейского университета» (Австралия), «Последовательный математический проект» (Англия), «Проект интегрированного курса Гарвардских физиков», «Исследование Америки», «Наш развивающийся мир» (США) и т.д.

2. Синтез содержательных составляющих различных образовательных сфер. Например, – интеграция общего и профессионального образования, естественнонаучного, технического и гуманитарного образования и т.д.

Содержательная интеграция на дидактическом уровне играет роль ведущего средства разрешения противоречия между целостной природой человеческого мышления, ограниченного, однако, в условиях учебно-познавательной деятельности рамками отдельной личности, и суммативно-дискретным характером усваиваемого научного знания, отражающего в своих отраслях мозаичную картину окружающего мира. Из данного противоречия вытекают две проблемы, имеющие фундаментальное значение для образования: 1) как организовать процесс усвоения знаний, чтобы они целостно «входили» в личность? 2) как возможно человекоразмерное познание нечеловекоразмерного объекта? От решения первой проблемы зависит степень адекватности отражения мира как системного объекта, без чего невозможно построение синтетической картины мира. При решении второй проблемы мы оказываемся перед альтернативой: либо ориентироваться в познании действительности на силы и возможности естественного человека, но тогда возникает необходимость усечения объекта познания до человекоразмерности, что равно отказу от социальности и возврату в исходное животное состояние биологической особи, не нуждающейся в коллективном мышлении, речи, либо ориентироваться на нечеловекоразмерное окружение, но в таком случае неизбежна дифференциация нечеловекоразмерного объекта, неизбежно «смещение языков», так как лишь таким способом можно строить человекоразмерными средствами нечеловекоразмерную Вавилонскую башню социализированного знания [см.: 231, с. 126 – 145].

Педагогика наряду с философией вносила и вносит решающий вклад в разрешение выдвигаемых проблем. И в первую очередь это относится к интегративно-педагогической традиции, уходящей корнями глубоко в историю развития содержания образования. По сути своей процесс превращения нечеловекоразмерной системы знаний в человекоразмерную и выражает педагогизацию в ее глобальном толковании. Ян Амос Коменский посвятил созданию «Пансофии» всю свою жизнь. Под ней он понимал не только совокупность энциклопедических знаний о природе и обществе, но и условия и способы их необходимого и достаточного усвоения учащимися. Иначе говоря, он создавал глобальный об-

разовательный, «человекоразмерный» эквивалент «нечеловекоразмерной» системы накопленных множеством поколений знаний.

Практический синтез не ограничивается содержательной интеграцией. Все более важное место в практической интеграции начинает занимать личностно-деятельностное направление, выражающее процесс сближения субъектно-ролевых планов деятельности участников педагогического процесса. В качестве примера можно привести «формы совместной деятельности» (А.С. Белкин): опека (максимальная роль взрослых в определении целей и помощи ребенку, низший уровень осознания целей и минимальная роль детей в оказании помощи взрослым); наставничество (решающая роль взрослых при возрастающей роли детей в оказании помощи учителю, постепенное осмысление ими единства целей); партнерство (успех деятельности обеспечивается при относительном равенстве совместных усилий); сотрудничество (успех обеспечивается равенством совместных усилий, готовностью оказать помощь друг другу); содружество (высшая форма сотрудничества, когда обе стороны сливаются воедино деловые, личные отношения на основе сотворчества).

Интересен также следующий пример, характеризующий уроки, на которых деятельность педагога и учащихся может иметь различную меру интегрированности. Учитель рассказывает, а учащиеся слушают (простое сочетание); учитель ставит проблемный вопрос, учащиеся пытаются найти на него ответ, и педагог в случае наибольших затруднений подсказывает им путь поиска (кооперирование деятельности, когда одна деятельность дополняет другую); учитель приходит на урок и делает сообщение о реальной жизненной проблеме, способы решения которой ему пока не известны и приглашает учащихся к совместной творческой деятельности (высокий уровень интеграции деятельностей, когда они образуют единое целое) [331].

Анализ приведенного наводит на мысль о выделении такой закономерности педагогической интеграции, как взаимообусловленность уровней проблемности обучения и уровней интегрирования деятельности его субъектов: чем выше уровень проблемности учебного процесса, тем выше уровень интегрированности деятельности обучающего и обучаемого. Отсюда открывается возможность демонстрации феномена личностно-деятельностной интеграции на других примерах, так или иначе касающихся проблемного обучения. В частности, это относится к классификации методов обучения, построенной по такому основанию, как степень самостоятельности и активности учащихся. Так, если на

уровне объяснительно-иллюстративного метода преподаватель сообщает готовую информацию, а учащиеся воспринимают, осознают, фиксируют ее в своей памяти (то есть, наблюдается достаточно отчетливый разрыв двух деятельностей – преподавания и учения), то на уровне эвристической беседы происходит процесс совместного нахождения истины. Не противоречит указанной закономерности и то обстоятельство, что исследовательский метод предполагает большую степень самостоятельности со стороны учащихся.

Внешний, формальный отрыв друг от друга преподавания и учения вовсе не означает одновременно их эвристико-содержательного отдаления или тем более, отделения друг от друга. Во-первых, потому что самостоятельное учение в данном случае есть непосредственный продукт проблемного преподавания; во-вторых, самостоятельность ученика нуждается в самом пристальном внимании – еще в большем, чем учебная деятельность, осуществляемая непосредственно под руководством учителя; в-третьих, деятельность учащегося при реализации исследовательского метода структурно и содержательно во многом напоминает деятельность учителя в том смысле, что ученик как бы сам себя учит и тем самым в своих действиях должен воспроизводить те или иные элементы преподавания. В любом случае исследовательский метод в основе своей будет иметь «соборную» интеллектуальную (иногда, интеллектуально-духовную) содеятельность учителя и ученика, независимо от того, в какой форме проявляется синтез их действий – в контактной или безконтактной. Личностно-деятельностное направление педагогической интеграции прослеживается также в различных формах «кооперативного» обучения – группового, коллективного и др., где осуществляется интегративное взаимодействие деятельностей самих учащихся.

Разновидностью личностно-деятельностной интеграции социально-педагогическое направление, в рамках которого создается целостная система гармонизации взаимоотношений человека с самим собой, человека и среда (общества, природы).

Практический уровень образуют также элементы глобальной, институциональной, технологической, коммуникативной интеграции, интеграции педагогических форм, средств и. т.д. Но в любом случае он осуществляется, как правило, на уровне самой действительности, в то время как теоретический синтез реализуется на уровне знаний о действительности, а методологический – на уровне знаний о знаниях. Это верно, несмотря на известную условность различения данных уровней.

Основываясь опять-таки на учении К. Поппера о «трех мирах», с учетом необходимых в таких случаях допущений мы можем констатировать следующее: методологический и теоретический уровни интеграции

«местом обитания» имеют мир знаний, а практический синтез – «физический мир» и «ментальный мир».

II. Роль *парадигм педагогической интеграции* могут играть различные традиции толкования интеграции – религиозно-эзотерическая, редуccionистская, диалектическая, дополнительная, аналектическая, синергетическая (см. гл. 4). Парадигма в широком значении есть «модель любого вида человеческой деятельности, принятая в качестве образца» [162, с. 268], представляющая собой некую совокупность представлений и принципов, обуславливающих характер и содержание этой деятельности. Исходя из этого, мы предполагаем вероятность обобщенного подхода к выделению парадигм педагогической интеграции. В этом случае наиболее приемлемым основанием для выделения парадигм может стать такой показатель, как характер взаимоотношений между целым и его частями.

Так, в зависимости от того, как мы ответим на вопрос «Части образуют целое или целое образует части?», будет зависеть выбор системотехнической или органической парадигмы. В первом случае господствующие позиции занимают методологические ценности системного подхода, где, несмотря на реверансы в сторону целого, части играют роль активного начала, целое выступает в качестве продукта их взаимодействия «как определенное множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества» [346, с. 410]. Системотехническое толкование интеграции преобладает в научных работах, где она характеризуется как процесс (вариант: как процесс и результат) взаимодействия структурных элементов системы.

Однако «точка зрения взаимодействия, доминирующая в представлениях о системном целом, не способна действительно схватить внутренние взаимосвязи органического целого». Даже они, взятые «под углом зрения взаимодействия ... рассматриваются как внешние» [207, с. 163]. Применительно к нашему случаю это означает: чтобы учесть внутренние взаимосвязи органического целого педагогической интеграции, нужно исходить из идеи органической парадигмы. Главная особенность ее – признание первичности целого и его приоритетной роли в интегративных процессах, осуществляемых в области образова-

тельной теории и практики. Это позволяет рассматривать целое в составе интегративно-педагогических процессов как живой развивающийся организм, управляющий своими частями, которым одновременно присуща как определенная специализация, так и функциональная взаимозависимость, т.е. в русле теории «органического роста» [346, с. 322]. Причем характер данных качеств задается целым, а не взаимодействием частей. Вследствие этого органическая интеграция представляет собой процесс и результат восстановления (развертывания, реконструкции) целого не путем «сложения» или взаимодействия частей, а посредством раскрытия внутренних потенций целого. Из этого следует: способностью к «самосборке» обладает целое, а не его части. Целое задает цель, программирует необходимые и достаточные связи между частями, проектирует и конструирует порядок их взаимодействия. Целое придает закономерный преднамеренный характер движению частей, которые сами по себе, сколько бы ни взаимодействовали, не могут создать целое. В противном случае «можно надеяться на то, что в каком-то слое горы мы найдем сформированную естественным путем пишущую машинку, которая вполне готова к употреблению» [339, с. 60].

Органическая интерпретация интеграции дает педагогике шанс для осуществления в ее рамках древней идеи о наличии в природе уникальных творческих сил, обладающих способностями к самоорганизации и самосозиданию. Мистический туман, окутывающий эту идею, отнюдь не лишает ее прикладной значимости. Ее постижение позволяет преобразовать традиционный опыт учения, создать качественно новый образ человеческого восприятия и понимания мира. В качестве иллюстрации приведем здесь фрагмент из процитированной уже нами книги П.Д. Успенского «Новая модель Вселенной»: «Я читаю главу о рычагах. И сразу множество вещей, которые казались мне независимыми и непохожими друг на друга, становятся взаимосвязанными, образуют единое целое. Тут и палка, подсунутая под камень, и перочинный нож, и лопата, и качели – все эти разные вещи представляют собой одно и то же: все они – ”рычаги”. В этой идее есть что-то пугающее и вместе с тем заманчивое. Почему же я до сих пор ничего об этом не знал? Почему никто мне не рассказал? Почему меня заставляли учить тысячу бесполезных вещей, а об этом не сказали ни слова? Все, что я открываю, так чудесно и необычно! Мой восторг растет, и меня охватывает благоговейный ужас при мысли о единстве всего» [Там же, с. 12–13].

Объединяет идея целого, а не знание его частей или особенностей. Простейший технический объект, олицетворяющий собой целостное представление об определенной совокупности вещей, становится символическим выражением единства всего. До этого ученик Успенский не видел объединяющего начала в этих вещах: палка, камень, перочинный нож и др. существовали само по себе как разные вещи. Образ целого возник как момент озарения, но не случайно. Постигание целого есть фундаментальная потребность человека, субъективная его реакция на многообразие мира. Гимназист Успенский поражен, почему же такая естественная потребность не удовлетворяется: «Почему же до сих пор ничего об этом не знал? Почему никто мне не рассказал?».

Увы, реализация этой фундаментальной потребности остается по настоящее время единичным фактом. Миллионы школьников с потенциально заложенными способностями видения целого сегодня, как и раньше, обречены на изучение бесполезных вещей или множества вещей как независимых и непохожих друг на друга. Они могут быть хорошо осведомлены о том, что такое палка, качели и т.д. и, возможно, знают, как они взаимодействуют в какой-либо конкретной ситуации. Но они не представляют, почему эти феномены взаимодействуют, какие последствия несут действия в отдельности и тем более в совокупности. В школе не учат целостному восприятию, а формируют «лоскутное сознание» и «лоскутную деятельность», не способствующие проникновению в таинственный мир целого. В школе срезается верхний слой знания, но не охватываются его глубинные пласты, поскольку она чуждается целого точно так же, как изучаемые в ее стенах науки, которые «пуще всего боятся взглянуть в Целое и связь всего...» [231, с. 121].

В итоге мы имеем человека *знающего*, но не *понимающего*. Понимающий человек – это человек, который способен зреть целое во всем богатстве его связей и отношений, видеть связи и взаимозависимости между явлениями, а также последствия, вытекающие из действия этих связей и взаимозависимостей; это человек, обладающий способностью ощущать, осознавать, переживать единство всего, связь всего со всем.

Между многознанием и способностью человека собрать все это в целостную картину мира имеет место обратно пропорциональная зависимость – та, которую четко сформулировал еще мудрец Гераклит, утверждавший: «Многознание не научает уму – и ученый-эрудит может быть дурак дураком»; можно знать – и не понимать. Г.Д. Гачев по этому поводу пишет: «Подобно и бульдозерист, срезая травяной слой и валя

лес, чтобы расчистить ровную площадку под асфальт, знает свое дело, но не ведает, что творит: вторгаясь в гармонию природы, разрушает экологическое равновесие...» [68, с. 14]. Таким же образом (еще и еще раз повторимся!) в школе срезается верхний слой знания, но не охватываются глубинные, тайные, эзотерические, герменевтические пласты его. Тем самым происходит нарушение гармонии не только мира знаний, но и гармонии самого человека и космоса в целом.

Итак, если системотехническая интеграция направлена на формирование «частичного», «знающего» человека, то органическая интеграция служит целям развития целостно-гармоничного, «понимающего» человека. Имея своей основой взаимодействие частей, системотехническая парадигма сводится к внешним проявлениям интеграции, тогда как органическая педагогическая интеграция должна иметь дело с трансформациями (метаморфозами) внутреннего порядка, каковыми являются процессы развития, становления и формирования человека. Различия между органической и системотехнической парадигмами представлены в табл. 6.

Таблица 6

Характеристика основных парадигм педагогической интеграции

Органическая парадигма	Системотехническая парадигма
1	2
Приоритетность и первичность целого по отношению к своим частям	Приоритетность и первичность частей по отношению к целому
Принципиальная несводимость целого к своим частям	Принципиальная сводимость целого к своим частям
Представление о целом как об исходном и одновременно конечном пункте интеграционного процесса	Представление о целом как о результирующей, зависимой переменной
Понимание интеграционного процесса как творческого акта реализации внутреннего потенциала целого	Понимание интеграционного процесса как механического взаимодействия частей
Актуализация интеграционных целей путем взаимоадаптации,	Актуализация интегративных целей за счет поглощения одними

взаимоподобления кооперируемых компонентов при одновременном сохранении ими своих генетически заданных характеристик	кооперируемыми компонентами других
--	------------------------------------

Описываемые парадигмы разнятся в понятийных средствах. Понятийное поле системотехнической интеграции образуют категории системного подхода: «связь», «взаимосвязь», «взаимодействие», «структура», «элемент» и др. Понятийный аппарат органической парадигмы будет тем эффективнее выражать ее сущность, чем с большей степени адекватности его составляющие способны отразить природу живого. Образно выражаясь, в интегративно-педагогических исследованиях необходимо достигать такого положения, при котором не человек уподоблялся бы системе (как справедливо выразился В.П. Зинченко, никто себя еще не называл системой), а кибернетизированный агрегат – человеку. Для этого необходим набор специфических понятий: «диалог», «сотрудничество», «сотворчество», «любовь», «гармония», «органическое целое», описание которых нами дано в статье «Категориальное поле органической парадигмы интеграции...» [363, с. 61–77]. Рассматриваемые парадигмы разнятся и в технологических характеристиках. Системотехнической парадигме в большей мере присущи такие механизмы реализации, как унификация, стандартизация, универсализация; органической парадигме – диалог, сотрудничество, сотворчество и т.д.

III. Наиболее полный перечень интегративных *форм* представлен Ю.С. Тюнниковым: предметно-образная, понятийная, мировоззренческая, деятельностная формы [228].

Предметно-образная форма интеграции связывается с развитием целостных представлений о различных сферах объективной действительности - социальной, природной, технической. Она способствует выработке знаний-представлений, знаний-образов, позволяющих обучающемуся самому извлекать и выстраивать информацию инвариантного характера о явлениях как гомогенной, так и гетерогенной природы. При этом речь должна идти не о нивелировании качественного многообразия сфер действительности, а об открытии, нахождении общих закономерностей, свойственных этим сферам.

Понятийная форма в нашем случае касается всех областей функционирования знания в педагогике – научно-педагогической, учебно-педагогической, предметно-содержательной. Во всех случаях происхо-

дит категориальный синтез, ведущий к повышению степени обобщенности понятий, расширению их функциональной сферы. Важным моментом понятийной формы интеграции является формирование комплексных (сложносоставных) понятий. Например, при интеграции педагогических и технических знаний возможны различные модификации комплексирования понятий: наращение к собственно педагогическим понятиям производственно-технических признаков, слияние педагогических и сформировавшихся уже профессионально-педагогических понятий и т.д. На предметно-содержательном уровне очень важно формирование понятийных узлов на основе обобщающей категории.

Мировоззренческая форма интеграции выражается в объединении различных совокупностей научных фактов, гипотез, законов и теорий для раскрытия единой научной картины мира, для обобщения достижений мировой культуры. Продуктом такой интеграции являются мировоззренческие идеи, суждения и обобщения. Особенностью современного мировоззрения можно назвать наличие у человека достаточно высокого уровня рефлексивного и критического мышления. Это обусловлено тем, что возрастает число проблем, носящих полимодальный характер, логически не упорядоченных, требующих междисциплинарного, мы бы сказали, межмировоззренческого анализа и синтеза, глубоко затрагивающих ценности и приоритеты и соответственно требующих поиска консенсуса между различными альтернативными точками зрения, образами мышления, культурами. *Деятельностная форма* интегрирования предполагает объединение различных видов деятельности – познавательной, трудовой, экономической и т.д. при осуществлении педагогического процесса.

IV. Функции педагогической интеграции – это способы проявления ее активности. Основываясь на имеющемся опыте выявления интегративных функций [33; 149; 263], мы сделали вывод о возможности выделения инвариантных функций педагогической интеграции, которые бы имели отношение ко всем ее разновидностям: методологической, развивающей, технологической. Каждая из них способна аккумулировать в себе целый ряд менее масштабных функций. Рассмотрим некоторые из них.

1. *Методологическая функция.* С опорой на работу В.С. Безруковой [149, с. 5–13] вкратце опишем три аспекта методологической функции педагогической интеграции: эвристический, мировоззренческий, инструментальный. *Эвристический* аспект связывается со способностью

педагогической интеграции служить в качестве исходной базы для разработки новых педагогических концепций. *Мировоззренческий* аспект проявляется, прежде всего, в том, что педагогическая интеграция служит орудием интеллектуально-духовного обогащения участников педагогического процесса. Интегративное мировидение – важнейшая составляющая современного критического мышления, главнейшими свойствами которого выступают диалектичность и альтернативность, т.е. умение находить консенсус между различными противоположными точками зрения. *Инструментальный* аспект выражает способность педагогической интеграции играть роль инструмента: а) познания и преобразования педагогической науки (сегодня вследствие бурного развития интеграционных процессов в ней она превращается в одну из ведущих научных констелляций, определяющих дальнейшее движение науки в целом, и гуманитарной в особенности, что обуславливается занятием педагогией центральных позиций в структуре современного человекознания); б) познания и преобразования образовательной практики, что находит подтверждение в интенсификации процессов разработки и актуализации интегративных технологий; в) обеспечения преемственности нового и старого, теоретического знания и практического опыта.

2. *Развивающая функция.* Понятие развивающей функции было предложено Г. Спенсером. Категории интеграции и дифференциации в своей совокупности отражали у него весь процесс становления и развития живого. Согласно его воззрениям, эволюция есть интеграция вещества, которая сопровождается рассеянием движения и в течение которой вещество переходит из состояния бессвязной однородности в состояние определенности, связной разнородности [186, с. 516]. Идеи развивающей интеграции разрабатывались О. Контом, Э. Дюркгеймом, П. Сорокиным и др.

Интеграция способствует развитию не только вида, но и индивида. В свое время на это указывал еще И.М. Сеченов, отмечавший, что развитие совершается путем дифференциации целого, выделения в нем функций, актов поведения и их новой интеграции, объединения в новое целое. Роль интеграции и дифференциации в становлении личности признается рядом западных авторов (К. Левин, Г. Олпорт и др.). Согласно им, дифференциация приводит к возникновению новых действий – перцептивных, мнемических, мыслительных и др., к умножению, обогащению и совершенствованию психической деятельности, интеграция – к упорядочению, субординации и иерархизации их результатов. Интегра-

ция в таком случае служит средством формирования новых психических образований, новой структуры деятельности [178, с. 120 – 121]. Очень важно, что в одном смысловом поле сопрягаются интеграция и дифференциация, развитие и обучение; подчеркивается зависимость интеграции и дифференциации от условий развития, в том числе от обучения и воспитания. «Обучение целенаправленно влияет на эти процессы (интеграцию и дифференциацию. – *Н.Ч.*), ставя перед обучающимся задание расчленять на части те или иные акты поведения, выделять в них различные компоненты и объединять их в новое целое» [Там же, с. 120]. На связь обучения и интеграции указывают зарубежные и отечественные педагоги. Ими, в частности, подчеркивается, что «благодаря интеграции последовательно совершаемым обучаемым действий... объективное содержание окружающего мира становится достоянием сознания обучаемого» [197, с. 10].

Интеграция играет ведущую роль на всех уровнях человеческого формирования и существования. Известного рода доказательством тому может послужить выстраиваемая нами модель интеграционных основ становления предмета воспитания – человека: в фундаменте биологического оформления человека лежит синтез белка; отправной пункт видового становления человека – взаимодействие биогенетических и эпигенетических составляющих; исходная база индивидуально-личностного развития – различные формы интеграции человека со средой, с другими людьми, с самим собой. Нельзя пройти также мимо того факта, что функционирование человеческого мышления обеспечивается интегральной деятельностью мозга.

Отталкиваясь от открытого в генетике эффекта гетерозиса (гибридной силы), мы можем вывести следующую закономерность: чем богаче и разнообразней (разнокачественней) состав исходных данных интеграции, тем большим развивающим потенциалом она обладает. С одной стороны, возьмем программированное обучение, для которого характерны «кусочно-суммативная» структура, гомогенность состава, образуемого набором строго регламентированных операций. В результате усвоение знаний происходит как процесс суммирования определенного количества учебных порций: знания накладываются друг на друга как кирпичики. Аддитивная природа этого вида обучения противоречит закономерностям функционирования человеческого мышления: новые знания формируются не простым наложением их на уже имеющиеся, «а через перестройку, переструктурирование прежних знаний, отказ от

неадекватных представлений, постановку новых вопросов, выдвижение гипотез» [164, с. 82]. Отсюда следует, что при программированном обучении приходится говорить не о развитии личности, а о деформировании мыслительной парадигмы человека. Из этого можно сделать вывод о наличии определенной опасности, исходящей от чрезмерного увлечения технологическим подходом в педагогике. И отрадно, что сегодня происходит синтез этого подхода с развивающими концепциями обучения [367].

Другой пример – проблемное обучение, которое в силу своей гетерогенности, альтернативности, стохастичности, инсайтности и непредсказуемости основной формой своего существования имеет поисковую деятельность, а не тренировку. В проблемном обучении осуществляется подлинная интеграция, ибо здесь мы имеем дело не с наложением знаний друг на друга, не с их простым наращиванием, а с их трансформацией и появлением на этой основе психологических новообразований в человеке. Даже при решении простейших ситуаций учащийся вынужден привлекать знания самого различного происхождения, выполнять разнообразные виды умственной деятельности. И еще. В проблемном обучении учащийся имеет дело не с готовым набором однотипных характеристик, а с поисковой моделью, содержащей бесконечное множество разнокачественных данных, право отбора и синтеза которых предоставляется самим учащимся.

3. Технологическая функция. Основываясь на данных О.Е. Лисейчикова, выделим следующие ее составляющие: сжатие, уплотнение информации и времени; устранение дублирования и установление преемственности в развитии знаний и умений; взаимопроникновение знаний и умений одних дисциплин в другие; систематизация понятий, фактов, умений и навыков; отрицание некоторой части усваиваемых знаний, умений при становлении обобщенных интегративных свойств; установление субординации и координации между кооперируемыми знаниями (умениями, навыками) [280].

В качестве общего **вывода** по главе подчеркнем, что педагогическая интеграция обладает достаточно развитой теорией. Свидетельство тому – наличие интегративно-педагогических концепций, характеризующихся в большинстве своем высокой степенью разработанностью своих закономерностей и наличием достаточно развитой системы морфологических и функциональных показателей. Однако действительно целостной картины в образовании и педагогике требует усиления интегратив-

ной работы в области углубления синтеза: а) внутри самих концепций; б) между различными концепциями. Имеющиеся интегративно-педагогические концепции способны сыграть роль эвристических ориентиров при построении «общей» интегративной педагогики, «алгебры» педагогического знания.

Глава 6. ТЕХНОЛОГО-ПРАКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ИНФРАСТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ

6.1. Понятие об интегративно-педагогической деятельности

В педагогике имеют место прецеденты применения понятий «интегративная работа» (В.И. Загвязинский), «интегративная деятельность» (В.Д. Семенов), «интегративное педагогическое мышление» (А.С. Белкин). Нельзя сбрасывать со счетов и факт широкого распространения в педагогике деятельностного подхода. Все это образует определенную систему актуализационных и эвристических предпосылок, обусловивших необходимость и правомерность использования понятия «интегративно-педагогическая деятельность». Необходимо учитывать и потребность в четком определении границ между «стихийной» интеграцией и интеграцией «управляемой». Интегративно-педагогическая деятельность (ИПД) является технологическим выражением последней. *ИПД представляет собой специфический вид педагогической деятельности, в ходе которого целенаправленно актуализируются и решаются те или иные интегративные задачи в области образовательной теории и практики.* Морфологию ИПД образуют структура, содержание, движущие силы, механизмы, модели.

1. Структура ИПД. Анализ научной литературы показывает, что возможны различные подходы к структурированию деятельности [203; 204]. Остановимся на двух из них – на так называемой всеобщей (вертикальной) структуре деятельности и на инвариантной (горизонтальной) структуре ИПД.

1. Всеобщая структура ИПД включает в себя субъекты, предмет, цель, процесс, средства, продукты и результат. Роль субъектов ИПД могут играть отдельные личности, группы и коллективы (педагогов, учащихся и т.д.), а также безличные субъекты: школа, ПУ, институт, университет и т.д. Предмет ИПД – организация, проведение и управление интеграционными процессами в области образовательно-воспитательной

теории и практики. Цель ИПД – развитие, становление и формирование интегративно-целостного человека. Средства ИПД – это важнейшие составляющие технологической инфраструктуры ИПД, непосредственно служащие достижению ее целей и задач. Продукты ИПД – совокупность явлений, процессов, предметов, полученных в ходе ее осуществления: интегративные педагогические дисциплины, интегративно-педагогические концепции и т.д.

Результат ИПД – интегративно-целостный человек. В предельно обобщенном виде он характеризуется как *человек, способный соединить опыт прошлого с настоящим и предвидеть последствия своих действий и отношений к другому лицу, уяснить причинную связь наблюдаемых им явлений и творчески предсказывать и проявляться* [206]. Данное определение может быть дополнено характеристиками критического человека Р. Пола, человека продуктивной ориентации Э.Фромма, самореализующейся личности А. Маслоу, целостной личности И.П. Яковлева. Исходной эвристико-методологической базой идентификации интегративно-целостного человека выступает положение о единстве и взаимосвязи всех сторон человеческого существования, т.е. понимание человека как «биопсихосоциоприроднокосмического существа» [382]. Если подходить более детально, то интегративно-целостный человек – есть человек:

- сотрудничающий, гармонично синтезирующий в себе все стороны человеческого существования – познавательно-гностическую, креативно-творческую, эмоционально-чувственную, рационально-аналитическую, мистико-религиозную, коммуникативно-общенческую, открытый для продуктивного диалога с природой, социокультурным окружением, с прошлым, будущим, настоящим, с самим собой;
- многомерный, способный к решению полимодальных проблем, требующих междисциплинарного анализа и синтеза, поиска консенсуса между различными альтернативными точками зрения, образами мышления (поведения, культуры, деятельности);
- продуктивный, способный применять свои силы, реализуя заложенные в нем возможности.

Интегративно-целостному человеку свойственны три важнейших качества: универсальность, гармоничность, целостность. Универсальность означает способность человека проявляться и достигать необходимых результатов в самых различных сферах деятельности и познания, что обуславливается наличием у него широких потенциальных возможностей, врожденных или приобретенных им в процессе своего социаль-

но-образовательного развития, становления и формирования. Гармоничность предполагает существование сбалансированных отношений и связей между составляющими указанной ориентировочной основы. Целостность выражает направленность человека на осознание качественной уникальности своего Я, на достижение цели «быть самим собой», на восстановление единства и равновесия между собой и внешним миром (природой, обществом, другими людьми), на установление внутреннего равновесия. Интегративно-целостному человеку присущи:

- способности диалогического и полиологического общения, в том числе с иноментальными, инокультурными и инодеятельностными ценностями;
- симультанные способности – способности к синхронному использованию в один промежуток времени разнообразных знаний, умений, действий, операций и т.д.;
- композиционные способности, выражающие умение находить генетически исходные отношения явлений, приводить в порядок и единство частей или элементов чего-то, что должно стать целостным;
- рефлексивно-динамические способности к самоанализу, самопознанию, самодеятельности.

Интегративно-целостный человек обладает интегративно-целостным мышлением, показателями которого выступают: 1) синтетичность – способность к комбинированию разнокачественных данных с целью получения целого, обладающего качествами, не свойственными этим данным; 2) виртуальная образность – способность посредством мысленного эксперимента «достраивать» наличную картину бытия; 3) историчность – способность видеть причинно-следственные связи и тенденции развития событий; 4) альтернативность – способность, во-первых, к поиску и нахождению нестандартных средств и путей выхода из ситуации, имеющей, казалось бы, одну – единственную линию разрешения («генеральная линия», «путь реформ» и т.п.), во-вторых, к выбору из множества имеющихся наиболее оптимальных средств и путей выхода из ситуации; 5) нелинейность – способность выходить за пределы причинно-следственных связей при объяснении происходящих явлений, видеть результаты непропорционального изменения последних, что достигается путем инсайтного постижения всей гаммы событий и связанных с этими изменений; 6) стохастичность – способность к вероятностному мировидению; 7) эмерджентность – способность к принятию идеи существования универсальных творческих сил, обладающих

потенциалом самоорганизации и созидающих во всех системах и процессах по сходным сценариям; 8) антиномность – способность понимания мира как системы, обладающей противоположными и взаимоисключающими способами бытия – случайностью и необходимостью, порядком и хаосом, активностью и покоем и т.д.; 9) гибкость – способность к быстрому реагированию в условиях меняющейся ситуации, к корректировке, а в необходимых случаях к кардинальной перестройке своих представлений о происходящих явлениях, процессах, событиях; 10) критичность – способность противостоять общепринятым стандартным представлениям при условии выдвижения позитивных альтернативных предложений; 11) концептуальность – способность к глубокому и всестороннему обоснованию выдвигаемых идей и интеллектуальных моделей; 12) методологичность – способность к ценностной интерпретации идей, событий, явлений и т.д., а также к нахождению адекватных средств познания и преобразования действительности; 13) голографичность – способность к многомерно-панорамному видению мира; 14) прогностичность – способность к предвидению и прогнозированию.

2. *Элементы инвариантной (горизонтальной) структуры ИПД* выделяются нами в соответствии с представленными в работе В.С. Леднева «Содержание образования» сторонами деятельности [203]. Так, в разряд элементов ИПД включаются: познавательный, ценностно-ориентационный, преобразовательный, коммуникативный, эстетический, физический элементы. Познавательный элемент ИПД связан главным образом с ее информационно-интеллектуальным обеспечением, содержанием которого являются: а) анализ области педагогической реальности, где планируется проведение интегративной работы, подробное исследование всех данных, способных так или иначе повлиять на ее осуществление; б) изучение опыта интегративной работы; в) эвристическое обоснование ИПД; г) выработка ее исследовательского инструментария, определение общих и частных закономерностей функционирования интеграции в педагогической теории и практике, описание структурно-морфологических и процессуальных характеристик педагогической интеграции и т.д. Ценностно-ориентационный элемент ИПД обеспечивает выбор того или иного ее аксиологического основания, ее направленности. Например, в основу ИПД могут быть положены различные парадигмы педагогической интеграции, способные сыграть роль ценностного ориентира: религиозно-эзотерическая, редуционистская, диалектическая, дополнительная и т.д. При этом разные парадиг-

мальные основания порождают различные виды ИПД. Преобразовательный элемент ИПД – это технико-технологическая реализация интегративно-педагогических задач. Объектами интегративно-педагогического преобразования могут быть: а) педагогическая наука в целом или ее отдельные отрасли; б) педагогические системы; в) педагогический процесс в целом или его отдельные компоненты; г) педагогические ситуации. Абсолютным и важнейшим предметом такого преобразования являются трансформационные процессы в человеке, ведущие к повышению уровня его целостности (тотальности), универсальности и гармоничности. Коммуникативный элемент ИПД связан, прежде всего, с общением и взаимодействием субъектов в ходе ее осуществления. Кроме того, коммуникация выступает в качестве средства реализации интегративно-педагогических задач. В частности, это касается социально-педагогического направления развития интеграционных процессов в педагогике. Следует указать также на то обстоятельство, что коммуникативный элемент играет выдающуюся роль в формировании одной из самых перспективных систем современного образования – педагогики сотрудничества, имеющей глубоко интегративную природу. Эстетический элемент ИПД выражается в структурно-функциональном ее совершенстве, эстетике поведения ее субъектов, гармоничности отношений и связей, составляющих внутреннее содержание интеграционного процесса и интегративного продукта. Необходимо особо подчеркнуть то обстоятельство, что гармония, без которой немыслима никакая эстетика, никакая красота, является, во-первых, одним из соотносительных понятий интеграции, во-вторых, ее показателем: всякое интегративное развитие сопровождается гармонизацией связей при одновременной их универсализации. Физический элемент ИПД проявляется, во-первых, в обеспечении взаимодействия ее субъекта с ее объектами, во-вторых, в предметном взаимодействии кооперируемых компонентов, в-третьих, в реальном существовании ее продуктов – интегративно-педагогических теорий, интегративно-педагогических систем и т.д.

II. Содержание ИПД – это вся совокупность действий, осуществляемых в ходе ее реализации. Здесь мы исходим из постулата о том, что «человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действий или цепи действий» [204, с. 154.] Точно так же интегративно-педагогическая деятельность существует в интегративно-педагогических действиях – процессах, подчиненных представлению о том интегративном продукте, который должен быть достигнут в ходе осуществления

ИПД. В широком понимании содержание ИПД охватывает собой все составляющие, включая ее элементы. Возьмем, например, познавательный элемент ИПД. Несколько трансформируя принцип двойного входа – денция базисных компонентов в систему, можно сказать, что, с одной стороны, указанный элемент «выступает в качестве одного из апикальных, явно выраженных компонентов» [203] структуры ИПД, с другой – он представляет собой определенную совокупность действий, образующих содержание образования. Иначе говоря, рассматривая познавательный элемент как некую статичную данность, мы должны видеть в нем автономное структурное образование. Но взятый в своих процессуальных параметрах, он играет роль компонента содержания ИПД.

III. *Движущие силы ИПД.* Когда речь заходит о движущих силах, то обычно вспоминают о противоречиях. Так, внутренней движущей силой педагогического процесса, как правило, называют противоречие между выдвигаемыми требованиями и реальными возможностями обучающихся по их выполнению. Будучи движущей силой педагогического процесса, противоречие одновременно не может не выступать в качестве движущей силы развития ИПД, являющейся его составной частью. Тем более такой вывод верен, что практически в каждом противоречии имплицитно заложена потенциальная возможность к интеграции. Как «общая интегративность концепции всеединства требовала... органического включения их (противоречий. – Н.Ч.) в систему синтетического мировосприятия» [3, с. 101], так и «интегративность» всякой современной образовательной концепции должна допускать сосуществование в ее составе противоположных, порой взаимоисключающих явлений.

Несмотря на то что всякое противоречие в педагогике обладает интегративной потенциальностью и тем самым способно играть роль движущей силы развития ИПД, мы все же наметим наиболее интегративно значимые противоречия. В качестве таковых выступают *стержневые (основополагающие) противоречия* педагогики и педагогической интеграции, к которым мы относим противоречия:

- между интегративно-целостной природой человека как предмета воспитания и суммативным подходом к его образованию и воспитанию;
- индивидуалистским и коллективистским подходами к образованию и воспитанию человека;
- технократическим (технологическим) и гуманистическим (личностно-ориентированным) подходами к образованию и воспитанию человека;

- сциентистским и культурологическим подходами к образованию и воспитанию человека;
- образовательным и воспитательным подходами к процессу становления и формирования человека;
- обучающим и развивающим подходами к «предмету воспитания»;
- традиционалистскими и инновационными подходами к воспитанию и образованию человека;
- конвергентными (объединительными) и дивергентными (разъединительными) тенденциями развития педагогики и образования;
- объективно нарастающим объемом научных знаний и невозможностью их системного усвоения в современных условиях структурирования и преподавания дисциплин;
- между социализацией и профессионализацией человека в процессе его образования и воспитания.

Предложенный перечень носит открытый характер и может быть дополнен, уточнен, изменен. Кроме того, на наш взгляд, в нем представлены блоки различного объема. Так, максимально укрупненные блоки противоречий, по сути, охватывают частные, менее объемные блоки. Например, для первого блока таковыми являются все последующие противоречия.

Помимо стержневых противоречий, имеющих касательство ко всему образовательному процессу, правомерно выявить *внутренние, собственные противоречия* педагогической интеграции, способные также играть роль движущих сил ИПД. Такого рода противоречия могут быть выявлены на основе раскрытых нами выше признаков интеграции как общенаучной и педагогической категории. Тогда в число этих противоречий мы включаем противоречия: а) между целым и его частями в составе интегративного целого; б) процессуальными и результирующими аспектами педагогической интеграции; в) интеграционными и дезинтеграционными составляющими педагогической интеграции и др.

Еще одна группа противоречий, способных выполнять функции движущих сил ИПД, – *противоречия внешнего порядка*, имеющие выход в непедагогическую сферу. К их числу относим противоречия между требованиями трансформируемой экономики и всей совокупности социально-общественных подструктур, с одной стороны, и сложившимися традициями образования и воспитания человека, между науковедческой

тенденцией развития интегративных отношений наук и замкнутостью, обособленностью науки о воспитании и т.д.

Каким образом противоречия выполняют функции движущих сил ИПД? Возьмем противоречие между интегративно-целостной природой человека и «частичным», суммативным подходом к его образованию и воспитанию. Данное противоречие является исходным детерминантом проведения всех видов интегративно-педагогической деятельности. Именно существование этого противоречия стало исходной базой для появления идеи всестороннего и гармоничного развития человека и соответствующей деятельности по ее претворению в жизнь. Оно же лежит в основе гипотезы синтетической педагогики А.С. Макаренки, нашедшей отражение в его социально-педагогической практике. Целостное понимание человека вызвало к жизни вальдорфскую педагогику, витагенно-голографическую систему образования, концепцию целостной школы в Германии. Противоречие между индивидуалистским и коллективистским подходами стало отправной точкой для создания таких интегративно-целостных систем, как педагогика сотрудничества, концепция коллективно-групповой учебно-познавательной деятельности.

IV. Механизмы ИПД. В философской литературе раскрываются различные аспекты интегративных механизмов [102; 345, 378]. К числу механизмов интеграции исследователи относят редукцию – сведение прикладных дисциплин к фундаментальной основе; выявление лидирующей дисциплины для какой-либо отрасли научного знания; использование методов других наук; детерминацию интегративных процессов внешними факторами. Выделяют следующие регулятивные механизмы (Ю.А. Шрейдер), лежащие в основе создания новых научных областей: «вегетацию» – отпочковывание новых дисциплин на какой-либо базовой основе и «гибридизацию», касающуюся взаимодействия и объединения смежных наук. Кроме, этого, Г.М. Добров называет три типа научного взаимодействия: воздействие одной из наук на традиционный объект другой науки; изучение одного и того же объекта двумя различными науками; изучение опыта одной науки методами другой.

В отечественной и зарубежной педагогике (педагогической психологии) рассматриваются психофизиологические аспекты действия интеграционных механизмов. Большой интерес в связи с этим представляет подход к построению системы механизмов интегративного усвоения знаний на основе психолого-педагогической концепции поэтапного

формирования умственных действий П.Я. Гальперина и теории ассоциативно-рефлекторной природы умственной деятельности Ю.А. Самарина [197]. Соответственно предлагается два ряда характеристик действия указанных механизмов. Первый ряд образуют: действие с объектом в материальном виде, действие как внешнеречевая деятельность, внешняя речь про себя, внутренняя речь. В результате выстраивается последовательная цепь интегрируемых ассоциаций: локальные (простейшие формы интегративных связей), частносистемные (внутритемная интеграция), внутрисистемные (интеграция между разделами курсов) и межсистемные (межкурсовая интеграция) ассоциации. Каждая предшествующая ассоциация служит основой для последующей.

Психофизиологические механизмы интеграции анализируются Дж. Брунером. «Механизм частной интеграции, – пишет он, – может быть нейроанатомическим, в виде синтетических узлов, или иметь какую-либо иную природу, но, во всяком случае, он обеспечивает тот эффект, что возбуждение в одном каком-то месте головного мозга увеличивает или уменьшает вероятность в другом» [47, с. 34]. Особый интерес вызывает то обстоятельство, что Брунер пытается раскрыть мотивационные механизмы интеграции. «Вторая особенность механизмов последовательной интеграции состоит в том, – утверждает далее он, – что на процесс формирования вероятностных представлений о том или ином событии... сильное влияние оказывает отношение испытуемого к этому событию как желательному или, напротив, внушающему опасение... Совершенно ясно... что оценка вероятности события человеком не может быть сведена к простой интеграции наблюдаемых им частот... Большую роль при этом играют процессы мотивации и индивидуальный склад личности» [Там же]. Когнитивно-психологический аспект механизмов педагогической интеграции рассматривается немецкими педагогами, по мнению которых вновь усвоенные знания не только образуют цепь ассоциаций, но и одновременно изменяются, соотносясь со знаниями из различных областей; что, собственно говоря, с их точки зрения и выражает момент интеграции. Исследователи раскрывают механизмы образования иерархической структуры знаний у учащихся. Согласно им, усвоение знаний происходит как процесс уподобления вновь воспринимаемых фактов уже имеющимся. Это ведет к изменению либо новых знаний, либо уже имеющихся, причем направление ассимиляции воспринимаемых знаний зависит, прежде всего, не от их объективного содержания, а от

тех видов деятельности, в которых они приобретаются или применяются, от того смысла, который они имеют для данного человека [284].

Из вышеприведенного следует, что интегративные механизмы могут быть выражены разноплановыми явлениями, процессами и операциями, обладающими способностью обеспечивать функционирование того или иного вида интеграции. Отсутствие систематизированной совокупности интегративных механизмов предоставляет возможность для маневрирования при определении механизмов ИПД на всех ее уровнях. Так, в состав механизмов практического синтеза могут быть отнесены также координирование, комбинирование и амальгирование (А. Блум). На практическом уровне хорошо «срабатывают» и сформулированные Б.М. Кедровым формы стыковки наук – «цементация», «переплетение», «стержнезация» и «комплексобразование» [159]. *Цементация* – процесс параллельного соотнесения не более чем двух интегрируемых близкородственных компонентов, например психологии и педагогики, на стыке которых в результате образуется промежуточная дисциплина – психопедагогика (педагогическая психология). *Переплетение* – тесное взаимодействие нескольких интегрируемых компонентов; *стержнезация* – процесс нанизывания нескольких (множества) интегрируемых компонентов на единый стержень, играющий роль системообразующего ядра. В итоге образуется система связей (взаимосвязей) как между данным ядром и другими интегрируемыми составляющими, так и между самими составляющими. Сошлемся здесь на педагогическую науку, способную сыграть системообразующую роль в человекознании. *Комплексобразование* – тесное переплетение, вплоть до слияния нескольких интегрируемых компонентов, порой разнокачественной природы. Его продукт – курсы-комплексы типа «Экономические и гуманитарные дисциплины» (Франция), а также получившие большую известность учебные курсы-комплексы «Природа», «Общество», «Труд», практиковавшиеся в 1920-е гг. в нашей стране.

Ввиду того, что механизмы выражают трансформационно-преобразовательную сторону интеграции, есть основания считать *ассимиляцию* ведущей категорией, способной описать действие интегративных механизмов. Всякий интеграционный процесс в технологическом плане представляет собой ассимиляцию. Без известного усвоения одним объектом свойств другого объекта не может быть и речи об интеграции. Рядом с ассимиляцией современная психология располагает понятия аккомодации и уравнивания. Именно эти три категории и отражают

собой центральную группу *инвариантных механизмов ИПД*. В данном случае нами учитывалось, что, во-первых, указанные категории занимают ведущее место в трудах наиболее яркого представителя синтетического подхода к исследованию психики человека – Ж. Пиаже; во-вторых, данные категории обладают сегодня практически неограниченным полем действия, став в полном смысле общенаучными понятиями.

Согласно Ж. Пиаже, ассимиляция – включение объектов в структуры организма, аккомодация – изменение данных структур под влиянием внешней среды, уравнивание – компенсация внешних нарушений, приводящих к образованию новых структур [268]. Все указанные понятия при условии соответствующей их трансформации могут быть использованы в качестве средств описания механизмов ИПД. Тогда *ассимиляция* будет представлять собой процесс приспособления инородных кооперируемых компонентов к условиям существования интегративного базиса. *Аккомодация* предполагает изменение базисной составляющей интегративного процесса в ходе включения в нее инородных компонентов. *Уравнивание* – процесс достижения определенного баланса и гармонии всех участников интегративного взаимодействия.

Представленные механизмы носят универсальный характер. Они действенны на всех уровнях педагогической интеграции. И все-таки наиболее чувствительной средой их проявления выступает научно-педагогическая область. Вся история становления научных дисциплин – это непрерывный процесс взаимодействий, взаимообмена, взаимоперехода и взаимоприобретений. Можно говорить о принципе сообщающихся сосудов, движущем развитием наук: наука представляет внутренне единое целое, где существует «непрерывная цепь от физики и химии через биологию и антропологию к социальным наукам, цепь, которая ни в одном месте не может быть разорвана, разве лишь по произволу» [141, с. 145]. Педагогическая наука – одна из самых интегративных дисциплин. Достаточно сказать, что в ней только 14% понятий являются сугубо педагогическими (данные В.С. Безруковой). Остальные имеют самое различное происхождение. Педагогика – это своего рода «пульсирующая Вселенная», то расширяющаяся, то сужающаяся; это непрерывный процесс развития, становления и формирования. Центральное место в этом процессе занимает педагогизация инонаучного элемента – приобретение им педагогически значимых признаков, свойств и функций, имеющих в качестве своего центрального механизма

«ассимиляцию педагогикой инонаучных данных в русле своего предмета» [233, с. 55].

«Ассимилятивное» объяснение существа педагогизации опирается во многом на известный постулат теории систем: элемент, становясь частью новой целостности, теряет ряд своих специфических качеств при одновременном приобретении ее черт. В этом смысле правомерна позиция, утверждающая, что ни кибернетика, ни психология, ни какая-либо иная непедagogическая дисциплина не выражают педагогической сущности обучения, но помогают более полно представлять его как явление. Психологические и кибернетические знания по отношению к дидактической теории выступают как знания «эмпирического уровня» [62, с. 168].

Ассимиляция не может не сопровождаться аккомодацией – изменением базисной составляющей интеграции, в роли которой в данном случае выступает педагогика. Поглощая инонаучное знание, она сама претерпевает значительные изменения, приобретая его некоторые черты. Например, в ходе ассимиляции профессиональной педагогикой элементов технического знания она приобретает черты системности, строгости, однозначности, известной схематичности. С другой стороны, влияние гуманитарного знания делает язык педагогики менее жестким, нивелированным, более динамичным, диалогичным, более открытым, индивидуальным, экзистенциальным.

Результатом ассимиляции и сопровождающей ее аккомодации является уравнивание – достижение необходимой степени гармонизации отношений между интегрируемыми компонентами на определенный момент развития интеграционного процесса, позволяющей им сосуществовать (взаимодействовать, сотрудничать) в рамках некоего интегративного новообразования. Так, в процессе интеграции педагогического и технического знания претерпеваемые ими на стадии ассимиляции и аккомодации изменения способствуют появлению качественно нового гносеологического образования – профессиональной педагогики, которое в свою очередь играют роль средства сохранения необходимого уровня равновесия между этими видами знания. Именно наличие указанного уровня и позволяет профессиональной педагогике аккумулировать в себе учебно-педагогические и производственно-технические составляющие, объединять как законы педагогики, так и законы производства.

V. Модели ИПД. Модели интегративно-педагогической деятельности могут быть выделены по различным основаниям, в частности по

аналогии с разработанными Л.А. Беляевой моделями педагогической деятельности [30]. Соответственно нами допускается существование теоцентрической, социоцентрической и натуроцентрической моделей ИПД. Главным признаком, отличающим их друг от друга, является характер базисного интегративного компонента, выполняющего системообразующую функцию по отношению к другим интегративным компонентам.

В *теоцентрической модели ИПД* в качестве базисного интегративного компонента выступает понимание человека как продукта Божественного творения, инобытия абсолютного духа. Например, эта идея является тем стержнем, вокруг которого разворачивается педагогический процесс в школах неотомистской ориентации. Она же служит исходным основанием при осуществлении в этих школах интегративной работы, в процессе которой реализуется целенаправленная деятельность, ориентированная на соединение человека с Богом, признаваемым абсолютным интегрирующим началом мира. Поэтому важнейшей задачей воспитания становится синтез человеческого и Божественного. Стремясь ее разрешить, современные христианские педагоги выдвинули принцип взаимодополнительности образования и религии: образование, отделенное от религии, обречено на духовную стерильность; религия, отделенная от образования, обречена на суеверие. Конкретным средством реализации христианских идей воспитания человека должно послужить создание такой образовательной программы, которая, по мнению американских неотомистов, дает общую картину порядка в мире. Теоцентрическая модель ИПД актуализируется и в православной педагогике, и в образовательной практике мусульманских школ. Во всех случаях интегрирующим центром организации учебно-воспитательного процесса является понимание человека как продукта Божественного творения.

В *социоцентрической модели ИПД* роль интегрирующего центра выполняет общество с его потребностями. Важнейшей задачей школы при этом становится интегрирование человека в систему общественных отношений, ассимиляции личностных интересов потребностями целостного социального организма. Наиболее яркий пример – спартанская система воспитания. Находясь в перманентном состоянии войны против всех, спартанское государство выработало адекватную этому состоянию образовательную практику, при которой ученики осваивали, по сути, один интегративный «предмет» – военную подготовку, ибо все составляющие педагогического процесса были подчинены целям воспитания воина. Это касалось даже музыки и пения, которые расценивались как

элементы воинского ритуала. Отдельные стороны социоцентрической модели ИПД реализовывались и в комплексной системе преподавания, практиковавшейся в нашей стране в 1920-е гг., когда содержание общеобразовательной подготовки было представлено в виде комплекса сведений о природе, труде и обществе. При этом происходил процесс подмены логики научных дисциплин логикой социализации человека, потребностей в усвоении системы научных знаний – потребностями в освоении опыта общественной деятельности. Целью образования являлась максимально быстрая интеграция подрастающего человека в жизнедеятельности общества. Социологизаторские позиции нашли свое крайнее выражение в соответствующем направлении педологии. Доказывая, что педология – наука социальная, а не биологическая, один из ее приверженцев писал, что она «изучает на основе истории классовой борьбы пролетариата процесс развития и формирования классового детского коллектива как процесс непрерывного прогрессивного обновления рабочего класса в различные исторические эпохи...» [149, с. 48]. Надо заметить, что для педологии, возвращенной в психологической лаборатории С. Холла, радикальная дебиологизация вроде бы не совсем характерна. Но здесь, видимо, вступает в силу закон, выражаемой расхожей сентенцией «Крайности сходятся». Да и конъюнктурный фактор сыграл свою роль: процитированные слова написаны в начале 30-х гг. XX в., когда социологизаторское направление становилось господствующей идеологией в России социалистической.

При *натуроцентрической модели ИПД* исходным интегрирующим началом осуществления педагогического процесса являются заложенные от рождения природные качества человека. Именно вокруг них, по известному выражению Дж. Дьюи, должны вращаться все педагогические средства. Натуроцентристские идеи в педагогике имеют глубокую историю. Еще Демокрит в свое время провозгласил: природа и воспитание подобны. Позднее Я.А. Коменский, развивая идею природосообразности воспитания, объявил, что воспитание должно строиться в соответствии с законами природы в целом и человеческой природы в частности. Натуроцентристские подходы нашли отражение в концепции естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо, педагогических системах И.-Г. Песталоцци и других великих педагогов.

Отчетливо прослеживается присутствие натуроцентристских идей в прагматистской педагогике, построенной во многом на бихевиористских основаниях. Здесь важно заметить, что именно в педагогике праг-

матизма сильно дают о себе знать интегративные тенденции, стремление к интеграции знаний и избавлению школьных программ от распределения их по предметам. В качестве исходного интегратора выступает «ребенок-солнце», наделенный природными качествами и спонтанными (идущими от его природы) желаниями и интересами (например, в числе их называется исследовательская потребность). Предлагается активное использование в учебном процессе проектов, проблемных ситуаций, которым свойственна интегративность. Так, в ходе работы над проектом «Наш сокращающийся мир» учащиеся изучают родной язык путем чтения сообщений в газетах о прибытии в страну гостей из разных стран, арифметику – путем измерения расстояний, покрываемых лайнерами, расчетов стоимости путешествия и т.д. Природные потребности детей служат средством интегрирования учебного материала в педагогике О. Декроли. Вся жизнедеятельность воспитанников его школы строится на так называемых «центрах детских интересов», к которым он причисляет два типа интересов: а) интерес к самому себе; б) интерес к окружающему миру. На основе этих типов создавались содержательные модули, синтезирующие в себе различные направления и средства удовлетворения той или иной потребности.

Модели ИПД могут быть построены также на основе описанных уже в данной монографии традиций толкования интеграции и парадигмах педагогической интеграции. Понятия «традиции толкования интеграции», «парадигмы педагогической интеграции» и «модели интегративно-педагогической деятельности» находятся в отношении пересечения: пересекаясь частично объемами, они имеют различное содержание. Традиции толкования интеграции – это ее исторически обусловленные формы существования; парадигмы педагогической интеграции – это педагогический эквивалент идейно-концептуальных установок, определяющих функционирование той или иной разновидности педагогической интеграции; модель ИПД – это технологический аналог (технологический образец) интегративных традиций и парадигм педагогической интеграции.

6.2. Средства и «технологическая цепочка» интегративно-педагогической деятельности

Средство в самом широком смысле слова есть способность предмета служить цели (Гегель). Средство – это не только вещь, орудие, инструмент; средством является и сама целесообразная деятельность человека. Роль средства могут играть и невещественные компоненты: знания, умения, опыт той или иной деятельности. Такой подход обуславливает правомерность выделения двух групп средств – материальных и идеальных. В педагогике к первой группе относят объекты окружающей среды: машины, механизмы, аппараты, сооружения и т.д.; ко второй группе – предметные и психолого-педагогические знания, их процессуально-деятельностные проявления – педагогические умения и навыки.

Особую значимость представляет для нас плодотворная попытка системного рассмотрения процедурных характеристик интегративного процесса как совокупности способов, приемов и средств [228]. *Способы* определяются как совокупность педагогических действий, ориентированных на развитие той или иной формы интегративного процесса. *Приемы* квалифицируются как логические операции, имеющие целью взаимодействие разнородных элементов процесса обучения (обобщение, экстраполяция, конкретизация, моделирование, структурирование и др.). *Собственно средства* интеграции характеризуются как инструменты включения обучаемых в процесс овладения интегрированным учебным и внеучебным материалом (комплексные проблемные вопросы, комплексные задачи, комплексные задания).

Из вышеприведенного можно сделать выводы: а) допустимо широкое толкование педагогических средств, предполагающее возможность выделения материальных и идеальных средств, а также собственно средств, способов и приемов; б) возможно выявление средств по различным основаниям; в) есть необходимость в разграничении форм существования (материальная, идеальная) и областей применения (практическая, теоретическая, методологическая) средств. Основываясь на данных выводах, мы выстраиваем следующую классификацию средств ИПД (табл. 7).

Система средств ИПД

Средства	Форма выражения	Ведущая область реализации
Научно-педагогические	Идеальная	Методологическая Теоретическая Практическая
Системно-образовательные	Материальная	Практическая
Коммуникативные	//	//
Образовательно-дидактические	Идеальная и материальная	//

1. Под *научно-педагогическими средствами ИПД* понимается совокупность компонентов научно-педагогического знания, способов и приемов, обеспечивающих функционирование интеграционных процессов главным образом в области методологического и теоретического синтеза.

Их состав образуют:

1) *Объектные средства*, к которым относятся собственно педагогические средства (компоненты педагогического знания); инонаучные средства (компоненты непедагогического знания, функционирующие в системе научно-педагогического знания).

2) *Процессуальные средства*, образуемые способами и приемами осуществления интеграционных процессов в системе научно-педагогического знания.

1. *Объектные средства* в нашем контексте представлены компонентами научно-педагогического знания, в широком смысле включающими в себя как собственно педагогические, так и инонаучные элементы.

В качестве средств интеграции выступают прежде всего педагогические категории и понятия. Это относится к ведущим категориям педагогики – «воспитание», «образование» и «обучение». Так, категория воспитания имеет отношение не только к человеку, но и к животным и даже растениям: воспитывать – значит способствовать развитию любого организма посредством свойственной ему пищи, материальной или

духовной [340]. Истоки такой трактовки воспитания восходят не только к его этимологии: латинское слово «educare» и древнерусское «воспитание» происходят от корневой основы «питать» («кормить»). Дело еще в том, что предмет воспитания, человек, обладает уникальным свойством синтезировать в себе все многообразие мира. Например, Я.А. Коменский рассматривал человека как уменьшенную модель всей природы, как уникальную меру всех вещей в универсуме. Соответственно и понятия воспитания, образования и обучения, отражающие процессы развития, становления и формирования человека, наделяются мощным интегративным потенциалом. По сути, каждое из них способно в своих предельно широких толкованиях занять нишу, традиционно принадлежащую воспитанию. Так, сегодня все более утверждается позиция, допускающая возможность замены при обозначении совокупного целостного процесса становления личности термина «воспитание» на термин «образования»; в свою очередь, обучение интерпретируется как усвоение индивидом культурного опыта человечества. Весомым интегративным потенциалом наделены педагогические теории (концепции). В первой главе нами представлен и описан ряд интегративно-педагогических систем. Однако ими не исчерпывается перечень теорий, несущих в себе достаточно мощный интегративный потенциал. Интегративные тенденции находят отражение в концепциях укрупненных дидактических единиц (П.М. Эрдниев); проблемно-модульного обучения (М.А. Чошанов); кооперированного обучения и коллективно-групповой мыследеятельности (Л. Бакман, Р. Джонсон; К. Вазина) и др.

Наличие инонаучных средств интеграции обуславливается рядом факторов: уникальной сложностью педагогических явлений и понятий; активностью их взаимосвязей с объектами, находящимися за пределами специализированной компетентности педагогики. Нельзя сбрасывать со счета также способность понятийного аппарата педагогики вбирать в себя понятия самого различного происхождения, ассимилировать их и придавать им соответствующие педагогические функции и т.д. Значительными интегративными возможностями в педагогике обладают компоненты философского, общенаучного, психологического и технического знания. Как уже известно нашему читателю, философы указывают на наличие трех моментов, раскрывающих интегративный характер философского знания: а) философия выступает как обобщенное знание; б) философские обобщения носят всеобщий характер; в) философия служит центром связи дисциплин. Аналогичными качествами наделены

компоненты общенаучного знания. К примеру, это относится к общенаучным понятиям, так или иначе связанным с интегративными процессами и тенденциями [87, с. 142]. Особенности рассматриваемых знаний позволяют их компонентам занимать стратегически значимые «высоты» в структуре любого знания, в том числе педагогического, ассимилировать их объемные и сущностные параметры. Например, философские категории «предмет», «цель», «принцип», «содержание», «метод», «форма» служат в качестве исходного гносеологического материала при формировании категориального каркаса педагогики. Со своей стороны, общенаучные понятия «система», «деятельность», «структура», «процесс» и др., активно используемые в образовательной сфере, выполняют функции категориальной основы для синтеза в педагогике знаний и онтологических представлений самой различной природы. Так, в профессиональной педагогике данные понятия служат средством интеграции педагогического и технического знания, что нередко осуществляется путем формирования комплексных, сложносоставных понятий типа «система производственного обучения», «структура учебно-производственного процесса», «инженерно-педагогическая деятельность» и т.д. Интегративными потенциалом обладают компоненты психологического и технического знания, активно внедряемые сегодня в педагогическую область. Интегративность психологического знания задается его непосредственной «привязкой» к человеку, личности. Например, значительный вес в педагогике приобретают понятия «личностный потенциал», «внутренний потенциал личности», «потребности личности», «интересы личности», «желания личности», каждое из которых способно ассимилировать в себе огромное количество психолого-педагогических представлений, фактов, процессов. Со своей стороны, компоненты технического знания образуют ряд весьма значимых для педагогики сложносоставных понятий: «педагогическая технология», «педагогическая техника», «технология образования», «педагогическое моделирование», «педагогическое проектирование», «педагогическое конструирование», «ключевые компетенции», «ключевые квалификации» и др.

2. *Процессуальные средства* делятся на способы и приемы. Способы – это совокупность операций логико-гносеологического характера, обуславливающих осуществление интеграционного процесса в системе научно-педагогического знания (унификация понятий, универсализация методов, категориальный синтез, экстраполяция, обобщение). Под прие

мами понимается совокупность форм реализации способов интеграции: расщепление и связывание понятий, простые и сложные формы наращивания признаков педагогических понятий. Термины «расщепление понятий» и «связывание понятий» позаимствованы нами у А.Р. Познера [275]. В качестве примера, иллюстрирующего ход расщепления понятий, он приводит случай с категорией «масса». Развитие физики одним из своих следствий имело образование на основе данного понятия двух автономных понятий; каждое из них лишь в некоторой степени повторяет исходное: «релятивистская масса» и «масса покоя». Связывание понятий выражается в соединении качественно разнородных понятий в сложносоставных понятиях типа «пространственно-временной интервал». Подтверждается истина: критерием наличия связи между понятиями является их производность от одного и того же понятия. Подробный анализ процессуальных средств на примере интеграции педагогического и технического знания представлен в работе [362].

II. Системно-образовательные средства ИПД способствуют, во-первых, внутрисистемной интеграции (внутришкольная, внутриучилищная, внутривузовская интеграция); во-вторых, межсистемной интеграции (интеграции больших и малых систем, систем общего и профессионального образования); в-третьих, эдукологической интеграции (интеграция воспитательных сил общества, образования и производства); в-четвертых, глобальной интеграции. В разных ситуациях могут иметь место свои специфические средства. В случае с внутрисистемной интеграцией роль средств интеграции способны сыграть кафедры-комплексы, где работают специалисты различного профиля, полипрофессиональные училища, объединяющие под одной крышей несколько ранее автономно существовавших учебных заведений начального профессионального образования. Так, в Новосибирске в целях экономии учебных площадей, финансовых и материальных средств в 1998 г. происходил процесс интеграции разнопрофильных училищ. Созданные подобным образом училища-тресты (в них вводится единая система управления, проводится единая образовательная политика; выражаясь экономической терминологией, объединяются сбыт, производство, финансы) способны совмещать в себе, например, масштабную подготовку по таким, казалось бы, далеко стоящим друг от друга специальностям, как парикмахер и каменщик. Их появление способствует синтезу специальностей внутри каких-либо вновь образуемых интегративных профессий, востребованных современным развитием производства и экономии –

ки, таких как «оператор – программист электронно-вычислительных машин – бухгалтер», «оператор электронно-измерительных машин – бухгалтер», подготовка которых ведется, например, в училище № 68 Екатеринбурга.

Эффективным средством межсистемной интеграции могут стать образовательные центры с развитой системой вертикальных и горизонтальных связей. В частности, это характерно для Российского профессионально-педагогического университета, представляющего собой своеобразную образовательную холдинговую компанию, имеющую свои вертикальную (совет по защите докторских и кандидатских диссертаций, аспирантура, магистратура, бакалавриат, Индустриально-педагогический колледж, Институт допрофессионального образования и др.) и горизонтальную (Институт педагогической юриспруденции, Институт экономики и управления, Институт социологии и др.) структуры. Такое построение университета способствует получению достаточно продуктивного интегрального эффекта от слияния в нем разноуровневых составляющих, ускорению процесса диверсификации, т.е. расширению сферы его деятельности и компетенции. Средством межсистемной интеграции может стать Институт высшего рабочего образования, способный органически соединить в себе низшее, среднее и высшее профессиональное образование.

Средствами эдукологической интеграции в недавнем прошлом являлись так называемые учебно-научно-производственные комплексы (УНПК), социально-педагогические комплексы (СПК), общественные кафедры при предприятиях и др., которые не исчерпали своего интегративного потенциала и могут быть востребованы и сегодня. Но наиболее мощным объединительным потенциалом в наше время обладают связи системы образования и производства, основанные на идеях социального партнерства. Качественные преобразования в социально-экономической сфере, приведшие к известной автономизации и атомизации производства, повышению уровня самостоятельности хозяйствующих субъектов, обуславливают потребность в коренной перестройке отношений между данными субъектами и образовательными учреждениями. Административно-партийная модель регулирования этих отношений должна уступить место взаимоотношениям, построенным на принципах взаимной выгоды, учета интересов взаимодействующих сторон, кооперирования сил и возможностей для решения как тактических, так и стратегических задач сотрудничества, быстрого и эффективного скоординированного

реагирования на вызовы внешнего и внутреннего характера. Все эти аспекты в той или иной мере отражает на понятийном уровне категория «социальное партнерство». Средствами *глобальной интеграции* выступают стандартизация, унификация, универсализация, диалог педагогических культур (см. п. 3.5).

III. Коммуникативные средства ИПД – это совокупность способов, приемов и форм организации коммуникативной среды в ходе осуществления образовательной деятельности, обеспечивающая: а) межличностную интеграцию (учащихся и педагогов, учащихся и родителей, педагогов и родителей, учащихся и учащихся, педагогов и педагогов); б) внутриличностную интеграцию – интеграцию человека с самим собой; в) социальную интеграцию – интеграцию личности и коллектива, личности и среды обитания (общества), личности и культуры, в том числе иноментальной и т. д. В качестве коммуникативных средств могут быть использованы инструментарий социальной психологии и психотехники, а также элементы психотерапии, психологического внушения. Деятельность представителей современной зарубежной (А. Маслоу, К. Роджерс) и отечественной (Ш. Амонашвили, А. Белкин, В. Шаталов) «понимающей» и «сотрудничающей» педагогики свидетельствует о накоплении в данной области огромного теоретического и практического опыта. Это, например, внешнее «поглаживание» Ш. Амонашвили и приемы глубинной терапии К. Роджерса, педагогическая модель глобального сотрудничества А. Маслоу и как бы исходящие из самого мира детства, обусловленные природой ребенка формы совместной деятельности педагога с младшими школьниками А. Белкина (опека, наставничество, партнерство, сотрудничество, содружество, сотворчество).

IV. Образовательно-дидактические средства ИПД в нашем случае представлены педагогическими целями, принципами, содержанием, техническим и дидактическим обеспечением педагогического процесса, формами.

Педагогические цели, являясь исходной основой осуществления всякой деятельности по образованию и воспитанию человека, аккумулируют в себе весь набор составляющих этой деятельности. В цели сосредоточены интеллектуально-идейные, мотивационные, содержательные, процессуальные, структурно-морфологические и результирующие характеристики педагогической деятельности. Целью задаются принципы, содержание, методы, средства и формы педагогического процесса. Интегративность педагогической цели определяется и тем обстоятельством,

что она выражает важнейшие составляющие структуры личности. Это хорошо иллюстрируется на примере таксономии целей, разработанной Б. Блумом и его учениками (Д. Кратвел и др.), где педагогические цели отражают три основные области человеческой деятельности – когнитивную (познавательную), аффективную (эмоционально-целостную), психомоторную. Например, на уровне когнитивной области рекомендуется применение целей от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем, в ходе которых необходимо переосмысливать имеющиеся знания, строить их новые сочетания с предварительно изученными идеями, методами, процедурами (способами действий), включая создание нового. Значителен интегративный потенциал *педагогических принципов*. Будучи «регулятивами практики», педагогические принципы способствуют объединению различных составляющих педагогической деятельности. Так, при реализации принципа преемственности необходимым требованием является соблюдение логики преподавания учебного предмета на основе создания взаимосвязи тем, разделов курса, систем формируемых понятий, учета достигнутого уровня обученности учащихся на каждом этапе обучения (Ю.А. Кустов). На уровне *содержания образования* в качестве интегративных средств могут выступить учебные планы, учебные программы, учебники, пособия и другие формы реализации содержания образования. Причем это касается не только собственно интегративных планов, программ, учебников и т.д. Всякий учебный план, учебная программа, учебник и т.д. несет в себе определенный заряд интегративности. Например, любой учебник обладает систематизирующей, координирующей и собственно интегрирующей функцией, служащей своеобразным каркасом, объединяющим как внутреннюю структуру учебника по предмету, так и систему учебных пособий, в которых заложены знания и умения, являющиеся опорными при изучении материала данного учебника [134, с. 75].

При рассмотрении интегративного потенциала технического и дидактического обеспечения педагогического процесса ограничимся областью дидактической техники, включающей в себя всякого рода технические устройства и ЭВМ, используемые в целях воспитания и обучения. Речь идет о применяемой в образовательных целях технике как совокупности орудий, механизмов, машин, устройств, которая изначально служила человеку в качестве интегрирующего средства: уже простейшие орудия, помимо прочего, выполняли функцию средств интеграции человека в создаваемые им сообщества, в природные процессы. Интегратив-

ный характер техники определяется ее двойственной природой, наличием двух взаимодополняющих друг друга особенностей: а) искусственности (будучи продуктом деятельности человека, она служит его целям); б) естественности (исходным материалом для создания технических систем служат природные материалы). В условиях контактирования технических объектов с педагогической средой происходит своеобразный эффект удвоения их интегративного потенциала, ибо предмет воспитания – человек – обладает теми же особенностями, что и они: как био-особь он является естественным существом, как представитель социума – искусственным, в смысле надприродным, феноменом. В истории педагогики имеется немало примеров, свидетельствующих о выполнении техникой интегративной роли в образовательной области. Укажем в связи с этим на факт использования типографии в школе-интернате известным французским педагогом С. Френе [350]. Типография являлась здесь интегральной обучающей системой, выполнявшей функции учителя, учебника и наглядных пособий. Так, при наборе текста на типографской машине учащиеся одновременно усваивали знания, учились формулировать свои мысли, приобретали навыки ручного труда, отработывали координацию движений, развивали внимание и зрительную память и т.д. Современная образовательная техника имеет куда больше интегративных возможностей, чем та же типография. В первую очередь это касается компьютеров, используемых в учебном процессе, которые обладают поистине неограниченным потенциалом интегрирования всех составляющих педагогического процесса. Отчетливо прослеживается интегративная направленность интерактивных аудиовизуальных средств, тренажеров, автоматизированных обучающих систем.

Педагогические формы, как и другие компоненты педагогического процесса, с одной стороны, обладают имплицитно ориентированной способностью осуществления интеграционных процессов, с другой – имеют в своем составе специфические интегративные составляющие. Простой пример: всякий урок обладает интегративным потенциалом, но наряду с этим существует интегративный урок. С опорой на имеющиеся источники остановимся на рассмотрении интегративного урока, интегративного дня, интегративного семинара, интегративной лекции [135; 142; 301 и др.]. Наиболее разработанной формой следует считать интегративный урок. Основной характеристикой интегративного урока является синтез: содержания изучаемого материала; теоретического и производственного обучения; предметов общеобразовательного

цикла между собой; деятельности двух или более педагогов и др. Педагогический потенциал данного урока составляет способность формировать в единстве знания и умения их применять, повышать интерес к учению, снимать напряженность, страх, неуверенность в собственных силах.

Близок по своему содержанию и функциям к интегративному уроку интегративный день. Возможно выделение трех моделей интеграции учебного дня. Суть первой модели состоит в том, что в один день проводятся несколько уроков, которые объединяет раскрытие общей комплексной проблемы. Подобная организация учебного дня способствует синтезу знаний учащихся, достижению единства действий преподавателей разных предметов при формировании знаний учащихся, которое, в свою очередь, обеспечивается предварительным сотрудничеством преподавателей при подготовке занятий. Особенность другой модели интегрированного дня выражается в осуществлении совмещения в течение учебного дня теории и практики. Прежде всего речь идет о совмещенном изучении спецтехнологии и производственного обучения в одном занятии продолжительностью 6 часов. Иное название такой формы обучения – бинарный урок. Третья модель интеграции учебного дня – «погружение» («концентрация»). В соответствии с ней за учебный день изучается от одного до трех предметов. Достигается это за счет проведения подряд нескольких уроков по одному и тому же предмету.

Интегративный семинар возможен при следующих условиях: синтез материалов занятий по двум или нескольким дисциплинам; участие в работе специалистов различных отраслей знания; выбор предмета дискуссии, требующего от обучающихся нахождения общих точек соприкосновения между различными, порой взаимоисключающими явлениями (учениями, концепциями, позициями и т.д.). Указанные условия могут проявляться совокупно или в отдельности. Так, в качестве примера выполнения первого условия можно указать семинарские занятия, проводимые на материалах педагогики и психологии; педагогики, психологии и физиологии; физики и химии; философии, физики и биологии. Подобные семинары возможны в процессе преподавания интегративных дисциплин, в которых уже нашли отражение данные различных отраслей знания. В частности, это касается разработанного нами курса по философии и истории образования; экспериментальной программы по курсу «Основы психолого-педагогической подготовки учащихся инженерно-педагогических групп ВПУ», рабочей программы курса «Педаго -

гика» для обучающихся по специальности «Практическая психология» [287; 361; 384].

Интегративный семинар-диспут нацелен на поиск общих моментов в рассматриваемых явлениях. Акцент делается не столько на их различиях, сколько на их сходстве. Особенно важно научиться это делать будущему педагогу, ибо антиномность (умение видеть связи между взаимоисключающими явлениями) есть необходимый атрибут деятельности, к которой он готовится. Культурное поле педагогики как никакого иного вида деятельности, несмотря на всю свою «великость» и многоликость, едино и неделимо: на всем его пространстве взращивается одна «культура» – человек.

Интегративная лекция фактически отвечает всем тем же условиям, что и интегративный семинар. В наше время такой подход находит подкрепление в тенденции «диалогизации» лекций, что способствует максимальному сближению последних с семинарской формой обучения.

Основываясь на имеющемся опыте (В.С. Безрукова и др.) выделения этапов осуществления интеграционных процессов в педагогике и результатах настоящего исследования, попытаемся выстроить инвариантную *модель «технологической цепочки» ИПД:*

1. *Организационно-информационное обеспечение ИПД.* Главным образом оно заключается в проведении интегративно-педагогического мониторинга, имеющего своей главной задачей сбор информации, касающейся возможностей и перспектив интегративной работы: проведении констатирующего эксперимента с целью выявления степени необходимости и наличия соответствующей базы осуществления ИПД и т.д. В результате мы должны иметь базу необходимых и достаточных данных, опираясь на которые можно было бы успешно пройти все другие ее этапы.

2. *Постановка целей ИПД.* Здесь особо значимым моментом является дифференциация целей на внешние (формальные) и внутренние (содержательные). Внешние цели касаются изменений неличностного характера. Это цели экономии времени, повышения коэффициента связности (плотности), устранения многопредметности и дисциплинарного параллелизма и т.д. Они строятся в русле традиционных способов определения целей, не дающих «полного представления о предполагаемых результатах обучения» [164, с. 28], в качестве которых должны выступать определенные позитивные новообразования в структуре личности и ее деятельности. Внутренние цели как раз направлены на формирова -

ние этих новообразований, охватывающих все области деятельности личности – когнитивную (познавательную), аффективную (эмоционально-ценностную) и психомоторную.

3. *Определение ценностно-целевых оснований ИПД.* Характер данных оснований обуславливает, в свою очередь, выбор той или иной парадигмы педагогической интеграции, а следовательно, соответствующей модели интегративно-педагогической деятельности.

4. *Выбор системообразующего фактора.* Необходимость такого выбора возникает тогда, когда речь идет о моноцентрической интеграции, имеющей своей основой один направляющий центр-стержень, пронизывающий все ее составляющие. Например, в курсе «Физика с основами электротехники» роль системообразующего фактора призвана сыграть физика, а в предмете «Электротехника с основами физики» функции системообразующего фактора выполняет электротехника. В случае же с «гибридной», полицентрической интеграции необходимость в отборе системообразующего фактора отпадает в силу того, что здесь имеет место сосуществование нескольких или даже множества центров.

5. *Отбор структурно-морфологических показателей ИПД.* Отбираются все показатели за исключением парадигмы: уровень, компоненты, направление, вид, тип, форма, а также средства осуществления ИПД. Определяющим моментом в данном случае выступают уровни – методологический, теоретический или практический. Например, на методологическом уровне наиболее приемлемыми средствами могут выступить научно-педагогические средства. Если же дело имеем с практическим уровнем, то нас в большей мере будут устраивать образовательно-дидактические средства. Впрочем, это не означает сверхжесткую привязанность указанных средств к уровням педагогической интеграции. Скажем, те же научно-педагогические средства могут с успехом использоваться при разработке интегративных программ, курсов и т.д. Есть смысл говорить о существовании сенситивных средств по отношению к тому или иному уровню педагогической интеграции.

6. *Создание интегративно-педагогического новообразования – педагогического эквивалента интегрального качества.* Он в принципе несводим к своим стартовым компонентам. Допустимы различные степени сформированности интегративно-педагогических новообразований. В литературе, в том числе научно-педагогической, имеются попытки определения степени целостности и интегративности. Однако строгие математические расчеты здесь не получили достаточного обоснования.

Вместе с тем есть прецеденты продуктивного использования качественных показателей («низкая», «средняя», «высокая» и т. д.) степени сформированности интегративных новообразований.

7. *Корректировка и регулирование текущих результатов интегративного процесса.* Они производятся по ходу развертывания «технологической цепочки» (например, после прохождения определенного этапа данной «цепочки»).

8. *Проверка качества результатов интегративно-педагогической деятельности.* Логика предшествующих рассуждений наталкивает нас на мысль о выделении внешних и внутренних критериев качества результатов интегративно-педагогической деятельности. Внешние критерии могут быть представлены, допустим, такими показателями, как коэффициент связности, интенсивность, плотность связей, глубина связей и т. д. (В.С. Безрукова, О.М. Кузнецова). Внутренние критерии качества ИПД отражают уровень ее возможностей влиять на процессы становления, развития и формирования личностно-психологических новообразований, охватывающих три основные области деятельности человека: когнитивную (познавательную), аффективную (эмоционально-ценностную) и психомоторную.

6.3. Исходные позиции и реализация интегративно-целостного подхода

В педагогике прочно «обосновались» системный, комплексный, системно-функциональный, целостный и другие подходы. Сущность системного подхода состоит в рассмотрении педагогических явлений как систем и их системных отношений со средой. Комплексный подход предполагает целенаправленное, систематическое и последовательное воспитательное воздействие на все стороны личности обучающегося. Целостный подход направлен на формирование целостной, гармонично развитой личности. В педагогической литературе нашлось место и понятию «интегративный подход», определяемому как исследовательское средство, требующее целостного рассмотрения фактов, при котором отдельные совокупности раскрываются не в дисперсном состоянии, а как сложное единство частей [106, с. 219].

Интегративно-целостный подход (ИЦП) не отрицает ни один из названных подходов. Все они могут быть использованы при решении задач педагогической интеграции. Интегративно-целостный подход

имплицитно содержит в себе практически все элементы указанных подходов. В первую очередь это касается интегративного и целостного подходов. Если первый из них выражает процессуальный аспект ИЦП, то второй – его результирующие показатели. Однако ИЦП – это не просто итог суммирования данных подходов (равно как и других), а качественно новое образование, обладающее своими существенными характеристиками и основаниями. Обратимся к их рассмотрению:

1. *Интеграция есть всепроникающий процесс движения составляющих мира, в том числе знаний о нем, путем приобретения этими составляющими гармонической цельности, существующей до своих частей и не сводимой к ней.* Из данного положения вытекает **идея глубинной интеграции**, выражаемой формулой «все во всем!». В основе ее лежит понимание мира как целостной совокупности взаимосвязей и взаимозависимостей всех материальных, энергетических, информационных и ментальных феноменов. Применительно к педагогике это означает необходимость учета «личностных последствий» «ансамблевого эффекта» взаимодействия всех элементов, явлений, предметов и т.д., так или иначе оказывающих влияние на развитие, становление и формирование человека в ходе специально организованной педагогической деятельности. Из этой же идеи проистекает необходимость гармонизации отношений всех участников совокупной педагогической деятельности, в том числе отношений, выходящих за рамки межличностных контактов. Например, в условиях профессиональной школы особую значимость приобретает проблема взаимоотношений человека и машины, человека и профессии. Из данной же идеи выводится потребность создания единого педагогического коллектива, а при возможности – целостного социально-производственно-педагогического коллектива, объединяющего педагогов, учащихся, руководителей различных кружков, представителей заинтересованных учреждений и предприятий, родителей и т.д. Идея глубинной интеграции на педагогическом уровне предполагает формирование разветвленной системы интеграционных связей и взаимосвязей, охватывающих все стороны педагогической жизнедеятельности: учебную, учебно-производственную, производственную, внеурочно-воспитательную, научно-педагогическую, социально-педагогическую. Так, в последнем случае идея глубинной интеграции может быть реализована при наличии таких условий и средств, как педагогизация среды микрорайона, психологизация образовательного процесса, демократизация внутришкольной жизни, создание эстетических и спортивно-

оздоровительных центров, центров духовности, организация эффективной работы с родителями, с заинтересованными представителями социально-педагогического окружения.

2. *Целое определяет каждую отдельную составляющую исходя из самого себя, в соответствии со своей сущностью.* Из этого положения выводится **идея первичности целого** в ходе осуществления интеграции, позволяющая представить целое как живой, развивающийся организм, управляющий своими частями, которым одновременно свойственна как определенная специализация, так и функциональная взаимозависимость от этого целого. Из идеи первичности целого вытекает ряд педагогических следствий:

- В качестве целого выступает не личность как надбиологическая часть человека, не функция его (конкурентоспособный работник), не какая-либо система знания или элемент образовательного процесса, а человек, взятый во всем богатстве своих связей и отношений. Тем самым признается: исходным и конечным «пунктом» ИПД является человек.

- Все стороны человеческого становления, развития и формирования – духовная, душевная и физическая – должны рассматриваться в их органическом единстве; развитие ни одной из сторон не должно осуществляться за счет или, тем более, в ущерб другой. Одним из средств реализации рассматриваемой идеи выступает следование простейшему, на первый взгляд, правилу: целое изучать раньше частей (Я.А. Коменский). С теми или иными вариациями данное правило проявило себя в педагогике И.Г. Песталоцци, Л.В. Занкова, В.В. Давыдова. На деле дедуктивный путь обучения весьма труден как для учителя, так и для ученика, однако плоды такого учения весьма и весьма благодатны, о чем свидетельствует упомянутый нами уже фрагмент из воспоминаний П.Д. Успенского об изучении в гимназии темы «Рычаги»: простейший технический объект рычаги, освещенный эзотерической идеей первичности целого, становится символическим выражением единства всего. Конкретным средством актуализации указанного правила может стать композиционный способ овладения учебным материалом, которого мы касались выше в связи с анализом интегративно-педагогических средств. Используемый В.В. Давыдовым при обучении изобразительному искусству, данный способ в случае его соответствующей трансформации может выполнять предельно широкие образовательные функции [95]. Например, элементы композиционного способа нашли применение при

построении трехуровневой структуры общепедагогической подготовки педагога профессионального образования, реализуемой сегодня в Российском государственном профессионально-педагогическом университете.

3. *Углубление (расширение) внешних или внутренних связей целого или его частей (целого и частей) не должно осуществляться за счет нарушения закона гармонического равновесия, согласно которому сбалансированные отношения между кооперируемыми частями возможны лишь при условии сохранения ими генетических исходных признаков в процессе формирования на их основе целостных новообразований.* Данное положение сродни *идее интерпретации мира* не как набора взаимосвязанных и взаимодействующих объектов, а как динамической совокупности, допускающей сосуществование в себе разнокачественных форм бытия. Эта позиция в какой-то мере соотносится с точкой зрения, согласно которой существуют полифонические целостности, не имеющие «единого центра». Важнейшее педагогическое следствие данной идеи: ИПД должна строиться таким образом, чтобы она своим результатом имела не ликвидацию противоречий между кооперируемыми компонентами, а их взаимную адаптацию, ведущую в конечном счете к появлению новых педагогических образований, ассимилирующих в себе наиболее качественные и продуктивные компоненты взаимодействующих сторон. Например, это касается интеграции индивидуалистских и коллективистских, гуманистических и технократических, традиционных и инновационных учений и концепций, а также взаимоотношений педагогических культур.

Из сказанного становится ясно, что категория *сотрудничества* выражает сущностную доминанту ИЦП. Как уже было выяснено, в глобальном смысле сотрудничество представляет собой достаточно сложное понятийное образование, включающее в себя: а) сотрудничество человека с внешним миром – природой, обществом, космосом и т.д.; б) сотрудничество с другими людьми; в) сотрудничество с самим собой; г) сотрудничество культур, языков, научных систем, различных ментальных миров и т.д. Все перечисленные виды сотрудничества так или иначе находят отражение в образовательной среде. Наряду с этим возможно выделение специфических разновидностей педагогического сотрудничества: а) сотрудничество воспитанников с воспитателем; б) сотрудничество воспитанников с воспитанниками; в) сотрудничество воспитателей с воспитателями.

Все виды педагогического сотрудничества важны, но центральное место среди них занимают отношения между воспитанником и воспитателем. Суть этих отношений выражена в известном положении, согласно которому педагог должен помочь человеку выявить то, что в нем заложено, а не втискивать его в придуманную другими форму [224]. Впрочем, это положение, на наш взгляд, нуждается в комментариях. Дело в том, что человек с первых дней своего существования приходит в уже «окультуриванный» мир, который сложился до него и независимо от него. Индивидуальная деятельность и индивидуальное сознание производны, соответственно, от коллективной деятельности и коллективного сознания. Так, в основе индивидуального сознания лежат «коллективные представления» (Э. Дюркгейм), «коллективное бессознательное» (К. Юнг), «коллективное сознание» (Л.С. Выготский). А современные западные ученые вообще считают, что мозг человека является лишь приемником мысли, а не генератором ее. Лишь простейшие мысли могут рождаться собственно в мозге; идеи, модели и проекты приходят извне – только настройся, прими и помоги реализовать.

Итак, трудно в полной мере согласиться с тезисом А. Маслоу. С другой стороны, здесь нельзя не видеть и очевидной истины: человек не лошадь, которую можно загнать в оглобли. Более же глубокий эвристический смысл рассматриваемого положения состоит в признании за воспитанником права быть. Согласно учению Э. Фромма, обладание и бытие являются двумя основными способами существования человека, определяющими различия в индивидуальных характеристиках людей и типах социального характера. Единственная цель человека обладающего – больше иметь и больше использовать; цель человека бытийного – быть самим собой, что невозможно достичь без соответствующей самореализационной деятельности [355]. Последняя в свою очередь будет осуществляться тем эффективней, чем большее число линий сотрудничества будет ассимилировано ею. Самореализация никоим образом не может быть ограничена сотрудничеством человека с самим собой. По меньшей мере, необходимо сотрудничество по линии «воспитатель – воспитанник». Однако и его недостаточно: педагог вряд ли сможет помочь человеку выявить то, что в нем заложено, без «подключения» личности к сотрудничеству с миром, который пропитан «знаковостью, символичностью, нормативностью...» [80, с. 13].

Находясь на пересечении общечеловеческой (надиндивидуальной) и личностной (индивидуальной) линий бытия, человек одновременно

выступает как коллективный и индивидуальный субъект. Как коллективный субъект человек стремится к слиянию с другими людьми, не останавливаясь перед потерей своей самости, которую Н.К. Рерих и Е.И. Рерих считают «мертвящей сестрой невежества» [293, с. 109]. Сходную позицию выражает Э. Фромм, размышляющий о том, что «во всех культурах во все времена стоит один и тот же вопрос: как преодолеть отделенность, как достичь единства, как выйти за пределы своей собственной индивидуальной жизни и обрести единение», а высшим проявлением силы человека объявляется «давание» [353, с. 9, 17].

Выступая в качестве индивидуального субъекта, человек стремится к самому себе, своей самости, к отделенности от других. И если в роли коллективного субъекта человек *повторим, воспроизводим* и в известном смысле *измерим*, то в ранге индивидуального субъекта он *неповторим, невозпроизводим и неизмерим*. Важно, что такого рода противоречия не являются причиной параллельного, независимого друг от друга существования рассматриваемых планов бытия человека. Указанные противоречия вносят лишь момент парадоксальности в процесс его развития, становления и формирования: человек не может в полной мере раскрыть себя, проявить свою индивидуальность, не освоив ценности надиндивидуального бытия; но это невозможно осуществить без овладения им сложностью собственного бытия.

Таким образом, ИЦП предполагает рассмотрение педагогических явлений как целостных образований, в которых:

а) наблюдается единство процессуальных и результирующих сторон, процессов универсализации и гармонизации;

б) происходит взаимотрансформация кооперируемых частей не за счет друг друга, а в пользу друг друга, где, как в живом организме, все отражается в другом и это другое отражает в себе все;

в) наличие общих точек соприкосновения между кооперируемыми компонентами дополняется сосуществованием противоположных, порой взаимоисключающих сторон бытия;

г) идея первичности целого органически сочетается с идеей полицентризма;

д) сумма отдельных действий не равна следствию, получаемому в случае их совместного осуществления;

е) изменение одного из компонентов ведет к изменению других не пропорционально, а по более сложному закону;

ж) наличие общих точек соприкосновения дополняется сосуществованием противоположных сторон бытия.

В ходе реализации ИЦП могут быть решены такие задачи, как максимальное раскрытие интеллектуально-духовного, когнитивно-гносеологического и физического потенциала человека; создание условий для самораскрытия и самореализации внутренних потенциалов человека; оказание помощи человеку в определении смысла жизни в условиях радикальных социально-экономических трансформаций; формирование у воспитанников основополагающих жизненных и гражданских ценностей; воспитание ответственности за судьбу Родины, уважения к праву и конституции своей страны; генеалогическое просвещение, усвоение, привитие навыков работы с представителями различных культур и ментальностей; развитие способностей к сотрудничеству, общению, эффективному построению сбалансированных человеческих отношений; выработка ориентаций на работу в группе, коллективе; развитие внутренней свободы (раскрепощенности), способности к объективной самооценке и саморегуляции поведения, чувства собственного достоинства, самоуважения, готовности и способности к рефлексии и др.

Решение данных задач конечным своим итогом имеет воспитание интегративно-целостного человека. В условиях профессионального образования, проблемы которого в последние годы активно обсуждаются крупнейшими его исследователями [319, 334 и др.], реализация ИЦП может привести к формированию специалиста «интегрального профиля», обладающего универсально-синтетическими знаниями и универсально-функциональной деятельностью [391].

Интегративно-целостная трактовка специалиста «интегрального профиля» означает признание за ним способностей:

- соединять опыт прошлого с настоящим; предвидеть последствия своих действий;
- гармонизировать отношения между личными и общественными интересами;
- поступать сообразно с требованиями нравственно-трудового опыта, выработанного национальной и общечеловеческой культурой;
- строить деловые отношения с партнерами, быть готовым к преодолению различного рода ментальных и психологических проблем;

- реализовать свое Я в системе социальных и производственных отношений, в системе тенденций современного технического и технологического развития в целом и в рамках конкретного вида профессиональной деятельности;
- эффективно использовать стандартный блок знаний, умений и навыков и при этом гармонично синтезировать всю совокупность необходимых составляющих профессиональной деятельности, включая интеграцию элементов нормативно-одобренного способа деятельности и индивидуального способа деятельности; гибко реагировать на динамично изменяющуюся социально-производственную и технико-технологическую ситуацию.

В результате важнейшим атрибутом профессиональной деятельности становится *социально-гуманитарная компетентность*, понимаемая как интегральная характеристика гражданской, личностной и психофизиологической зрелости человека. Опыт учит, что безнравственность, безответственность, психологическая неподготовленность сегодня не только свидетельствуют о профессиональной ущербности, но и таят в себе непредсказуемые опасности и преступления. Именно нравственно-психологическая сторона оказывается наиболее уязвимой в так называемых нештатных ситуациях, то и дело возникающих при выполнении того или иного вида профессиональной деятельности.

В самом широком понимании социально-гуманитарная компетентность выражает продуктивно-преобразовательную сущность человека, где исключительное занимает его способность к конструктивному реагированию на внешние обстоятельства, умение «пропускать» их через механизмы внутренней цензуры. Это позволяет человеку сохранять свою субъектную суверенность и одновременно адекватно оценивать объективную действительность. Наличие социально-гуманитарной компетентности создает условия для сохранения равновесия между тремя важнейшими сторонами человеческого существования социально-ментальной, социально-профессиональной и личностно-психологической.

Составной частью социально-гуманитарной компетентности должна стать педагогическая компетентность – знание психолого-педагогических основ воспитания и образования. Это обуславливает

необходимость включения общепедагогической подготовки в содержание общего и профессионального образования всех уровней и воспитательного процесса во всех периодах развития личности; «только при этом условии нужного уровня достигает педагогическая культура общества, составляющая основу его социально-педагогической инфраструктуры» [331, с. 101].

Соответственно профессионал должен обладать: *духовной компетенцией*, выражаемой способностью человека осознавать себя как носителя ценностей национальной и общечеловеческой культур, призванного нести ответственность за свою судьбу, за судьбу своих близких, своих соотечественников, своей Родины и Земли в целом; *социальной компетенцией*, характеристиками которой являются гражданская зрелость и социальная дееспособность; *нравственно-этической компетенцией* – направленностью личности профессионала на добросовестное и качественное выполнение своих обязанностей исходя из внутренней потребности «работать на совесть»; *психофизиологической компетенцией*, позволяющей специалисту адекватно реагировать на различные неординарные ситуации, возникающие в ходе исполнения им своих профессиональных обязанностей; *индивидуальной компетенцией* – совокупностью качеств, лежащих в основе индивидуального стиля деятельности и индивидуального способа деятельности; *специальной компетенцией*, представляемой знаниями, умениями, навыками, позволяющими специалисту реализовывать задачи нормативно одобренного вида деятельности; *динамической компетенцией* – способностью адекватно реагировать на быстро меняющуюся ситуацию в области профессионально-кадровых потребностей производства.

Таким образом, важнейшей задачей профессионального образования должно стать максимальное раскрытие духовного, нравственно-этического, интеллектуального и психомоторного потенциала человека, а не формирование узкофункциональных качеств будущего специалиста, когда личностные параметры выполняют вспомогательные функции по отношению к *специальным характеристикам*, приобретающим статус системообразующего фактора, когда в жертву приносятся способности, «индивидуальная прелесть личности» (А.С. Макаренко), когда цель образования – человек – трансформируется в средство – конкурентоспособного работника. Одна из сильных сторон компетентностного подхода состоит в его направленности на построение «пирамиды» профессионального образования, основание которой образуют не абстрактные

знания или, напротив предельно конкретизированные умения и навыки, а интегративно ориентированные констелляции личностных качеств и способностей – компетентности и компетенции. Здесь он во многом коррелирует не только с некоторыми положениями концепции политехнического образования, но и с интегративно-целостным подходом, который может стать одним из методолого-технологических инструментов реализации компетентностного образования. Интегративно-целостная сущность компетентностного подхода может быть продемонстрирована на примере рассмотрения производственной практики как фактора развития мобилизационных способностей личности будущего специалиста.

Основываясь на выше приведенном об интегративно-целостном подходе и компетентностном образовании, заметим, что они могут стать соответственно важнейшими эвристическим и технологическим инструментариями развития современного профессионального образования в части осуществления подлинной интеграции основных циклов обучения – общеобразовательного, профессионально-теоретического и профессионально-практического. На основе данного эвристико-технологического симбиоза, которому чужды дидактическая дискретность и «частичные» стратегии формирования личности, может быть достигнута выше указанная цель современного профессионального образования - формирование специалиста интегрального профиля, обладающего универсально-функциональной деятельностью. Причем, универсальность нами здесь понимается не *экстенсивно* (знать, уметь делать как можно больше), а, *интенсивно* (уметь концентрироваться и реализовывать себя в той мере, в какой это необходимо для данной конкретной производственной ситуации, «в нужное время и нужном месте»). Компетентностная технология профессионального образования, создавая условия для ликвидации у будущих специалистов дефицита навыков реализации своих теоретических и практических возможностей, неадекватного реагирования на собственно производственные (организационные, технические, технологические) и социально-производственные ситуации, связанные с проблемами профессиональной социализации личности, тем самым способствует развитию ее мобилизационных способностей.

Указанные выше обстоятельства непосредственно касаются отношений между учебно-производственной средой образовательного учреждения и учебно-производственной средой хозяйствующего субъекта, где должна осуществляться производственная практика, высту –

пающая в качестве системообразующего фактора всего процесса профессионального становления личности в условиях профессиональной подготовки. Это обусловлено тем, что реальная профессиональная деятельность выступает в качестве интегрирующего средства. Она конденсирует в себе в «снятом» виде все основные этапы профессиональной подготовки. В ходе прохождения производственной практики углубляются усвоенные при общеобразовательном и профессионально-теоретическом обучении знания, умения и навыки; осуществляется их проверка, корректировка и интеграция в компетентностные новообразования – **мобилизационные способности личности**, представляющие собой результат синтеза трех важнейших компонентов содержания компетентностного образования – ключевых квалификаций, компетентностей и компетенций.

Исходную основу мобилизационных способностей личности образуют **ключевые квалификации** - *экстрафункциональные* качества личности когнитивного (способности к самостоятельному мышлению, к решению проблем, к переносу знаний и навыков из одного вида профессиональной деятельности в другой и др.), эмоционально-ценностного (волевые качества, ответственность, дисциплинированность, способность к критике и др.) и психомоторного (координационные умения, скорость реакции, способность к концентрации внимания и др.) характера.

Компетентности выражают *функциональный* (специально-операциональный) уровень способностей личности, формируемый системой знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенного вида профессиональной деятельности.

Профессиональные **компетенции** имеют *метафункциональную*, методологическую, природу и играют роль процедурной компоненты в составе мобилизационных способностей личности. Они выступают в качестве своего рода мотора, «движителя», приводящего в действие квалификационно-компетентностный потенциал личности; выражая собой механизм реализации ключевых квалификаций и профессиональных компетентностей личности.

Взаимоотношения между составляющими мобилизационных способностей носит взаимодополнительный характер. Одни и те же способности могут быть отнесены и к ключевым квалификациям, и компетентностям, и компетенциям. Например, А. Шелтен коммуникативные способности включает в состав ключевых квалификаций [374]. В то же

время эти способности фигурируют в перечне компетентностей и компетенций. Но если в первом случае коммуникативные способности берутся безотносительно к какой-либо конкретной профессии, то во втором они выступают в качестве необходимого компонента определенной профессии, например, – педагога. В обоих эпизодах коммуникативные способности берутся как потенциальная возможность личности, как некая заданность на предполагаемое действие. В случае же с компетенциями коммуникативные способности рассматриваются как обобщенный способ коммуникативных действий по реализации указанной потенциальной возможности.

Наиболее комфортной средой формирования мобилизационных способностей личности является производственная практика, где все их составляющие получают наиболее полное развитие. Какую бы ни взяли из списка пяти ключевых компетенций, которым придается особе значение в профессиональном образовании Европейского сообщества, – социальную, коммуникативную, социально-информационную, когнитивную или специальную компетенцию, – в любом случае мы увидим, что максимально референтной средой их формирования является производственная практика. Так, где, как не в условиях реальной производственной деятельности будут складываться такие элементы социальной компетенции, как способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, проявление сопряженности личных интересов с интересами предприятия. Подобным же образом обстоит дело с коммуникативной и социально-информационной компетенциями. Опыт реальной производственной жизни дает мощный импульс развитию даже когнитивной компетенции, которая, на первый взгляд, в большей мере связана с общеобразовательными или профессионально-теоретическими процессами. Сталкиваясь не с условно-нарочитыми, а с «всамделишными» проблемами, будущий специалист внутренне осознает потребность в постоянном повышении своего образовательного уровня, а, следовательно, и потребность в развитии способностей самостоятельного приобретения новых знаний и умений. Уникальна роль производственной практики в развитии специальной компетенции – подготовленность к выполнению профессиональных действий, оценке результатов своего труда. Ведь важнейшей «классической» функцией производственной практики является формирование профессиональной самостоятельности, включающей в себя понимание требований к работе, ее особенностей и условий выполнения,

умения организовать и планировать свой труд, контролировать и оценивать его результаты и т.д. Где это в первую очередь можно приобрести, как ни в условиях реального производства? Суть дела в том, что в ходе производственной практики прослеживается процесс своеобразного социально-ролевого трансцензуса – перехода обучающегося из состояния субъекта учебной (искусственной) деятельности в состояние субъекта производственной (натуральной) деятельности. Причем такого рода переход осуществляется посредством активной, «пристрастной» деятельности к «новому жизненному содержанию» (А.Н. Леонтьев, В.А. Нечаев, А.В. Ефанов). «Пристрастный» характер деятельности по «вживанию» в производственную среду способствует освоению социально-профессионального опыта, развитию психических свойств человека, систем его отношений с миром, другими людьми и самим собой, обладающих как общезначимой, так профессионально значимой ценностью. Другими словами, в процессе производственной практики осуществляется многополюсное, разностороннее развитие личности, ее самореализация через вхождение в сложный многогранный мир социально-производственной действительности, усвоение его норм и требований при сохранении своей социальной, личностной и профессиональной индивидуальности. В производственной практике, наконец, находит свое непосредственное воплощение принцип адекватности структур формирующей и формируемой деятельности (А.Н. Леонтьев), согласно которому усвоение последней возможно лишь при условии воспроизведения ее структур в структурах формирующей деятельности. Тем самым, производственная практика обладает большим компетентностным потенциалом и соответственно ведущим фактором развития мобилизационных способностей личности будущего специалиста.

Заключая разговор по параграфу, следует заметить, что применение ИЦП в профессиональном образовании позволяет смягчить последствия действий рыночных механизмов. Тем более, что современные реформаторские планы во многом строятся на идеях рыночного детерминизма. В силу того обстоятельства, что идеи всегда у нас интерпретируются слишком буквально и идут с большим опережением здравого смысла, это будет означать то, что интеграция образования и производства, становящаяся важнейшей закономерностью современного мирового развития, будет восприниматься нами как абсолютно стихийно-рыночный процесс. В итоге возникает реальная опасность вывода профессионально-образовательных проблем за рамки государственной политики вообще. Это в то время, когда не только образование, от ответственности за судьбу которого еще не отказалось ни одно госу –

дарство в мире, но и рынок все больше приобретает черты весьма эффективно управляемой и предсказуемой системы. Причем, одну из ведущих ролей в данном процессе начинают играть различные механизмы государственного участия в хозяйственно-экономической деятельности. Здесь первое место отводится, скорее всего, концепции общественно-государственного регулирования рынка Дж. Кейнса, а не идее либерального рынка, согласно которой вмешательство государства в хозяйственную деятельность не только нежелательно, но и крайне вредно. Что касается непосредственно образования, то следует указать на богатейший опыт дуальной подготовки персонала в Германии. В рамках дуальной системы две учебно-производственные среды – предприятие и профессиональная школа действуют сообща во имя общей цели – профессиональной подготовки обучаемых [374]. Здесь максимально учитываются потребности рынка в работниках соответствующих специальностей и квалификации. Однако не в меньшей мере учитываются интересы человека, общества, государства. Баланс интересов достигается при непосредственном активном участии государственных органов.

Отталкиваясь от идей ИЦП и имеющегося опыта интеграции педагогических и производственных факторов, можем заключить, что в ходе ее осуществления:

а) надо говорить не только о присутствии рынка в образовательной сфере, но и о присутствии образования в рыночной сфере;

б) нельзя механически подгонять образовательные стандарты под насущные нужды рынка, тем более недопустимо это делать у нас, где сильно еще дают о себе знать «базарные» составляющие рынка и где в больших масштабах используются технологии и техника вчерашнего дня, в то время как в образовании, выражаясь словами М. Хайдеггера, «время временится из будущего»;

в) необходимо учитывать баланс интересов образования и рынка, а, следовательно, интересов человека, общества и государства;

г) должен реализовываться принцип, в соответствии с которым всякое взаимодействие интегрируемых компонентов осуществляется «не за счет всех или в ущерб им, а в пользу всех»;

д) недопустимо самоотстранение государства от процессов интеграции образования и рынка, ибо, как указывал Дж. Кейнс, весьма сомнительна моральная легитимность и, соответственно, продуктивность, нерегулируемого общественного процесса;

е) крайне нежелательно упование на стихийные механизмы налаживания отношений между образованием и рынком: синергетическая формула «из стихии рождается порядок» как предельно общая абстракт –

ная идея красива и эвристична, но как средство реализации конкретных проектов непривлекательна и бесплодна.

В целом по главе приведем следующие **выводы**:

1. Интегративно-педагогическая деятельность есть целостная система, которая может быть представлена в виде организованной совокупности структурных и содержательных показателей; ее функционирование обусловлено наличием движущих сил, механизмов и средств.

2. Существуют различные варианты моделей интегративно-педагогической деятельности. Мы выделяем теоцентрическую, социоцентрическую и натуроцентрическую модели ИПД. Важнейшим их отличительным признаком является характер базисного компонента, выполняющего системообразующую функцию по отношению к другим. В *теоцентрической модели* в качестве интегрирующего стержня выступает понимание человека как продукта Божественного творения, инобытия абсолютного духа; соответственно, центральной задачей воспитания становится синтез человеческого и Божественного. Отсюда христианские педагоги выводят принцип взаимодополнительности образования и религии: образование, отделенное от религии, обречено на духовную стерильность; религия, оторванная от образования, обречена на суеверие. В *социоцентрической модели* роль интегрирующего центра играют общественные потребности. В *натуроцентрической модели* исходным интегрирующим началом являются заложенные от рождения природные качества человека.

3. Важнейшим технолого-методологическим инструментарием интегративно-педагогической деятельности является ИЦП, в качестве своих исходных постулатов имеющий идеи: а) «глубинности» осуществления интегративно-педагогических процессов; б) первичности (приоритетности) целого; в) паритетности кооперируемых компонентов.

6.4. Интегративно-целостный подход к общепедагогической подготовке как средству развития социальной компетенции у будущих педагогов профессионально образования

В Концепции модернизации образования указывается, что ключевые компетенции определяют современное качество содержания образования. Социальная компетенция образует фундамент, на котором выстраиваются личностно-профессиональные качества специалиста, позволяющие ему продуктивно выполнять свои профессиональные функции.

Это обусловлено тем обстоятельством, что данная компетенция выражает собой жизненно значимые для любого профессионала, в том числе педагога, способности – взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества.

Очевидно, что имеется острая необходимость в поиске и разработке средств развития компетенций. В качестве таких средств исследователями, чаще всего, предлагаются организационно-дидактические требования и правила. Например, к дидактическим правилам, способствующим формированию учебно-профессиональных компетенций, относят: целостную постановку задачи перед обучаемыми, использование активных технологий обучения и т.д. На наш взгляд, организационно-дидактический подход может стать более эффективным, если его положения будут увязываться с дисциплинарным подходом. Так, при подготовке педагога огромную роль играют общепедагогические дисциплины. Традиционно главной задачей общепедагогической подготовки являлось *научное* познание и освоение педагогической деятельности. Однако в условиях компетентностного образования такое понимание ее сути некорректно. Исходя из интерпретации компетенции как общей способности специалиста мобилизовать свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий (Э.Ф. Зеер), мы выдвигаем предположение о необходимости и возможности развития ключевых компетенций педагога. В виду особой значимости социальной компетенции непосредственным предметом нашего исследования становится проблема развития социальной компетенции будущего педагога профессионального обучения в процессе его общепедагогической подготовки. Обозначим ряд доводов в пользу нашего предположения. Эти доводы базируются на том, что общепедагогическая подготовка:

1. Обладает мощным интегративным потенциалом, выражаемым в ее способности втягивать в свою орбиту практически все знания, имеющие отношение к «предмету воспитания – человеку» (К.Д. Ушинский). В первую очередь это касается знаний, раскрывающих диалогическую сущность человека как индивидуального и коллективного субъекта социального взаимодействия.

2. По причине своей глубинной интегративности способна целостно воздействовать непосредственно (или опосредованно) на все

сферы личности – когнитивно-познавательную, эмоционально-волевою и моторно-двигательную.

3. В качестве системообразующей составляющей имеет «сугубо педагогическое знание» (В.С. Безрукова), одной из конституирующих характеристик которого являются практико-прикладная направленность и ориентированность на конкретный конечный результат.

4. Обладает сложной инфраструктурой внутренних и внешних связей, что позволяет в ходе ее осуществления использовать контекстно-модельные многоцелевые технологии образования, располагающие возможностями многоуровневого воздействия на становящуюся личность педагога-профессионала.

5. Является ядром профессиональной социализации педагога, предельно адекватно отражающей структуру и состав процесса человеческой социализации в целом.

При выделении компонентов структуры профессионально-педагогического образования, мы обозначали: актуализационно-пропедевтический блок, гуманитарно-педагогический блок, психолого-педагогический блок, технолого-методический блок, когнитивно-познавательный блок. В своей совокупности они способны выразить когнитивную, аффективную, поведенческую и духовно-нравственную составляющие личности. Можно говорить об известной «увязанности» данных составляющих со структурными блоками содержания общепедагогической подготовки. Например, духовно-нравственная сфера деятельности педагога профессионального образования в большей мере отражается в гуманитарно-педагогическом блоке, поведенческая – в технико-методическом блоке, когнитивная – в когнитивно-познавательном блоке.

Схематично блоки интегрированной структуры общепедагогической подготовки выглядят следующим образом:

1. АКТУАЛИЗАЦИОННО-ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИЙ БЛОК

1.1. История и философия техники

1.2. История и философия естествознания

1.3. Энциклопедия технического знания

1.4. Современные тенденции развития техники (соответственно с избранной специальностью)

1.5. Введение в профессионально-педагогическую деятельность

2. ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ БЛОК

- 2.1. Духовные основы отечественной педагогики
- 2.2. Основы педагогической философии
- 2.3. Социология и экономика образования
- 2.4. Эдукология (наука о системе образования, ее месте среди других социальных подструктур)

3. КОГНИТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ БЛОК

- 3.1. Генеалогия и основные этапы знания. Современные тенденции развития педагогики
- 3.2. Структура и содержание педагогического знания
- 3.3. Педагогическая методология и педагогическая аксиология
- 3.4. Начала педагогической футурологии
- 3.5. Основные тенденции развития педагогических парадигм
- 3.6. Современные проблемы педагогики

4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ БЛОК

- 4.1. Общефизиологические основы педагогики
- 4.2. Общепсихологические основы педагогики
- 4.3. Возрастная психология и возрастная педагогика
- 4.4. Психофизиология труда и профессиональная (специальная психофизиология)
- 4.5. Социальная психология и социальная педагогика

5. ТЕХНОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ БЛОК

- 5.1. Состав и структура педагогического процесса как разновидности социально-технологического процесса
- 5.2. Теория и технология педагогической диагностики и педагогического проектирования
- 5.3. Теория и технология педагогического общения и педагогической риторики
- 5.4. Теория и технология педагогического менеджмента и педагогического маркетинга
- 5.5. Теория и технология образовательной деятельности
- 5.6. Теория и технология воспитательной деятельности
- 5.7. Теория и технология коммуникативной деятельности педагога
- 5.8. Теория и технология педагогического творчества
- 5.9. Теория и технология педагогического исследования

Вкратце опишем представленные блоки. *Актуализационно-пропедевтический блок* - это своеобразное звено между прошлым, настоящим и будущим в целостном процессе профессионального становления и совершенствования личности педагога профессионального образования. Под термином «прошлое» здесь подразумевается предшествующий жизненный и образовательный опыт педагога профессионального образования, под термином «настоящее» - образовательный опыт, получаемый в ходе обучения профессионально-педагогической дисциплины, под термином «будущее» - возможные варианты развития личности педагога после окончания профессионально-педагогического учебного заведения.

Цель *гуманитарно-педагогического блока* - дать широкую и вместе с тем достаточно глубокую духовно-нравственную, общекультурную и культурно-педагогическую подготовку будущему педагогу профессионального образования.

Когнитивно-познавательный блок призван формировать научно-педагогическое мировоззрение. Особое место в этом процессе должна занять аксиолого-методологическая подготовка педагога профессионального образования. Умение отличать истинные ценности от надуманных, давать квалифицированные и адекватные оценки педагогическим подходам, направлениям – цель этого блока.

Основная задача *психолого-педагогического блока* - вооружение студентов такими знаниями о человеке, которые позволили бы добротной и качественно выполнять педагогические функции во всех областях профессионально-педагогической деятельности.

Ведущая цель *технологического блока* - подготовленность обучающихся к практической реализации приобретенных знаний, умений и навыков, а также профессионально-важных качеств. Данный блок - своеобразный перекресток, где происходит «встреча» всех интегративных линий, образующих инфраструктуру профессионально-педагогической деятельности.

Частичное воплощение идея интегративно-целостной структуры общепедагогической подготовки нашла отражение в проекте в концептуальной модели трехуровневой структуры общепедагогической подготовки педагога профессионального образования. В основу указанной модели было положено одно из центральных требований интегративно-целостного подхода. Согласно этому требованию, углубление или рас-

ширение внешних или внутренних связей целого (равно его частей) не должны осуществляться за счет нарушения закона гармоничного равновесия, согласно которому сбалансированные отношения между кооперируемыми частями возможны лишь при условии сохранения ими генетически исходных признаков в процессе формирования на их основе целостных новообразований.

Отталкиваясь от данного требования, основываясь на имеющихся данных в области определения состава и содержания профессионально-педагогических качеств (Э.Ф.Зеер, Н.В.Кузьмина, Ю.Н.Кулюткин, В.А.Сластенин и др.), мы выделяли три группы специальных компетенций педагога профессионального образования: а) эвристико-методологическую; б) научно-теоретическую и в) конструктивно-технологическую. Составляющие первой группы образуют содержание методологической культуры педагога и выражают его способность верно определять стратегические направления своей деятельности и предвидеть последствия их реализации. Научно-теоретические компетенции отражают уровень умений оперировать психолого-педагогическими и предметными знаниями при осуществлении научно-поисковой или практико-ориентированной педагогической деятельности. Конструктивно-технологические компетенции - это совокупность технических навыков и умений, непосредственно реализуемых в ходе решения конкретных образовательно-воспитательных задач.

Однако, несмотря на всю значимость приведенных компетенций, все-таки системообразующую роль в иерархии компетенций педагога профессионального образования занимает социальная компетенция, органично включающей в себя духовно-нравственную компоненту. Почему именно социальная компетенция выполняет системообразующую функцию? В начале параграфа мы уже пытались ответить на этот вопрос. Здесь дадим более подробный ответ на него. Для чего приведем ряд положений:

1. Важнейшим атрибутом профессиональной деятельности является социально-гуманитарная компетентность, понимаемая как интегральная характеристика гражданской, личностной и психофизиологической зрелости человека. Опыт учит, что безнравственность, безответственность, психологическая неподготовленность сегодня выражают не только меру профессиональной ущербности, но и таят в себе непредсказуемые опасности и преступления. Именно нравственно-психологическая готовность оказывается наиболее уязвимой стороной в так называемых

нештатных ситуациях, то и дело возникающих при осуществлении того или иного вида профессиональной деятельности.

2. В самом широком понимании социально-гуманитарная компетентность означает развитие в человеке продуктивно-преобразовательной активности, с максимальной полнотой выражающей его природу. Исключительное значение при этом имеют способности личности к сущностному реагированию на поведение внешних обстоятельств, умения «пропускать» их через механизмы внутренней цензуры. Это позволяет человеку сохранять свою субъектную суверенность и одновременно адекватно оценивать объективную действительность.

3. Составной частью социально-гуманитарной компетентности является в настоящее время педагогическая компетентность - знание психолого-педагогических основ воспитания и образования. Это сегодня становится необходимым условием социально-экономического развития человека, общества и государства. Образование становится фундаментальной перманентной потребностью их существования как полноценных субъектов социального бытия в современном мире. Отныне уровень педагогической культуры человека, общества и государства определяет уровень их развития. Об этом в известной мере свидетельствует принятый ЮНЕСКО интегральный гуманитарный показатель индекса развития человеческого потенциала (ИРЧП). Он учитывает не только уровень образования, но и ожидаемую продолжительность жизни и реальный валовой внутренний продукт на душу населения.

Возникает законный вопрос: почему при обосновании системообразующей роли социальной компетенции мы оперируем понятием «социально-гуманитарная компетентность»? Дело в том, что, согласно концепции мобилизационных способностей человека, изложенной в предшествующем параграфе данной монографии, компетенции суть выводные образования, формируемые на основе соответствующих ключевых квалификаций и компетентностей. Из чего нами выводится положение о том, что социальная компетенция – это своего рода процедурно-операциональная калька такой относительно константной величины, как социально-гуманитарная компетентность. Доказывая особую значимость последнего, мы, следовательно, доказываем чрезвычайную важность социальной компетенции. Причем, и социально-гуманитарная компетентность, и социальная компетенция выражают конституирующую характеристику воспитания как ведущего инструмента социализации

человека и поддержания необходимого уровня присутствия социального элемента в обществе и государстве.

Все группы компетенций, так или иначе, формируются на всех уровнях профессионально-педагогической подготовки. Однако только в составе общепедагогической подготовки они могут быть отражены системно, в их иерархической последовательности. Тогда правомерно вычленив следующую структуру общепедагогической подготовки: 1) философия и история образования; 2) общая и профессиональная педагогика; 3) педагогические коммуникации.

Ведущая цель первой дисциплины - развитие эвристико-методологических способностей у будущих педагогов профессионального образования, философско-педагогического и историко-педагогического мышления; второй - усвоение ими фундаментальных положений педагогики, ее категориального аппарата, ведущих тенденций развития современной теории воспитания и обучения, выработка основ современного педагогического мышления; третьей - овладение будущими педагогами профессионального образования основами педагогической экологии и экологии, педагогической этики и общения.

В результате образуется единое поле общепедагогических знаний, умений и навыков, где открываются большие возможности для взаимоперехода, взаимодополнения и взаимотрансформация. Например, общеметодологические представления, усвоенные студентами профессионально-педагогического учебного заведения, могут быть актуализированы в курсе «Педагогические коммуникации» в качестве инструментов моделирования адекватных форм и способов педагогического общения. Этому будет способствовать наличие «сквозных» проблемно-тематических линий в содержании программ общепедагогических курсов. К традиционному принципу концентризма добавляется принцип «стержнезаций». В нашем случае она выражается в том, что социально-компетентностные составляющие, имплицитно присутствуя во всех видах специальной компетенции педагога профессионального образования, пронизывают собой все подструктуры его общепедагогической подготовки. Соответственно, эти составляющие приобретают специфическое педагогическое смысл и значение, в то же время, сохраняя свои «родовые» свойства и качества. Тем самым достигается гармонизация процессов интегративного взаимодействия между социально-гуманитарной и собственно образовательной функциями общепедагогической подготовки педагога профессионального образования. В извест-

ной мере это является частным случаем учета «интересов» «двух полюсов единого целого - гуманитарной и технологической составляющих мышления» (В.П. Зинченко).

Соответственно, содержание профессионально-педагогического образования получает более широкое по сравнению с традиционным толкованием значение: оно объединяет в себе весь набор разнокачественных знаний, умений и навыков, качеств и свойств, наконец, компетенций, необходимых не только для выполнения специальных функций, но и для осуществления жизнедеятельности целостного человека. А это весьма важно для педагога вообще и для педагога профессионального образования в частности. Ибо, известно, личность воспитывается личностью. Отсюда, целостный человек развивается целостным человеком.

В целом по главе приведем следующие **выводы** :

1. Интегративно-педагогическая деятельность есть целостная система, которая может быть представлена в виде организованной совокупности структурных и содержательных показателей; ее функционирование обусловлено наличием движущих сил, механизмов и средств.

2. Существуют различные варианты моделей интегративно-педагогической деятельности. Мы выделяем теоцентрическую, социоцентрическую и натуроцентрическую модели ИПД. Важнейшим их отличительным признаком является характер базисного компонента, выполняющего системообразующую функцию по отношению к другим. В *теоцентрической модели* в качестве интегрирующего стержня выступает понимание человека как продукта Божественного творения, инобытия абсолютного духа; соответственно, центральной задачей воспитания становится синтез человеческого и Божественного. Отсюда христианские педагоги выводят принцип взаимодополнительности образования и религии: образование, отделенное от религии, обречено на духовную стерильность; религия, оторванная от образования, обречена на суеверие. В *социоцентрической модели* роль интегрирующего центра играют общественные потребности. В *натуроцентрической модели* исходным интегрирующим началом являются заложенные от рождения природные качества человека.

3. Важнейшим технологическо-методологическим инструментарием интегративно-педагогической деятельности является ИЦП, в качестве своих исходных постулатов имеющий идеи: а) «глубинности» осуществления интегративно-педагогических процессов; б) первичности (приоритетности) целого; в) паритетности кооперируемых компонентов.

Заключение

Монография завершена. Однако многие поставленные в ней вопросы нуждаются в дальнейшем углублении и конкретизации. Необходимо также помнить, что проблемы педагогической интеграции перманентно актуальны. На каждом витке развития образовательной теории и практики они остаются приоритетными; причем старые проблемы требуют к себе иных, соответствующих данной конкретной эпохе, подходов, новые – осмысления и разработки. Особым динамизмом обладают они в наше время, время качественного изменения образовательной реальности. Прежде всего это касается глобализации образования, по сути своей имеющей интегративную природу. При решении вопросов глобализации образования крайне необходимо учитывать баланс национальных и транснациональных интересов. Для каждой страны, в том числе, разумеется, России, жизненно значимой задачей является определение предельной черты стандартизации, осуществляемой в рамках глобализационных процессов, за которой начинается потеря национального образовательного суверенитета. В основу глобализации должен быть положен принцип единства многообразия в своем «демократическом» варианте, т. е. принцип *многообразия единства*. Не должны оставаться сегодня в стороне от внимания исследователей и такие важные проблемы, как проблемы интеграции личности и социальной среды, нахождения общих точек соприкосновения между фундаментальными противоречиями современного образования, например между традиционными и инновационными, гуманистическими и технократическими подходами к образованию. Далеко не все интегративные вопросы решены в области содержания, технологии и форм обучения. В общем можно с уверенностью сказать, что поле интегративно-педагогических проблем обширно и на нем найдется еще немало «невспаханых» мест, а многие освоенные наукой места нуждаются в более тщательном «культивировании».

Библиографический список

1. *Абдуллина О.Л.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для педагог. спец. высш. учеб. заведений. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1990. 141 с.
2. *Аверьянов А.Н.* Системное познание мира: Методологические проблемы. М.: Политиздат, 1985. 213 с.
3. *Акулинин В.Н.* Философия всеединства: от В.С. Соловьева к П.А. Флоренскому. Новосибирск: Наука, 1990. 158 с.
4. *Алексеев Г.А.* К истории воспитания детей в первобытнообщинном строе на территории Среднего Поволжья. Чебоксары: Изд-во Чуваш. гос. пед. ин-та, 1989. 56 с.
5. *Амонашвили Ш.А.* Размышления о гуманной педагогике. М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1996. 496 с.
6. *Ананьев Б.А.* Избранные психологические труды: В 2 т. Т.1. М.: Педагогика, 1980. 231 с.
7. *Ананьев Б.А.* Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1968. 340 с.
8. *Ананьев Б.А.* О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
9. *Андрюхина Л.М.* Культура и стиль: педагогическая тональность. Екатеринбург: Изд-во ИРРО Свердлов. обл., 1993. 188 с.
10. *Антонов Н.С.* Интегративная функция обучения. М.: Просвещение, 1994. 304 с.
11. *Арон Р.* Этапы развития социологической мысли. М.: Изд. группа «Прогресс – Политика», 1992. 608 с.
12. *Арсеньев А.С. Библер В.С., Кедров Б.М.* Анализ развивающегося понятия. М.: Наука, 1967. 439 с.
13. *Асимов М., Турсунов А.* Современные тенденции интеграции общественных, естественных и технических наук // *Вопр. философии.* 1981. № 3. С. 57– 69.
14. *Асмолов А.Г.* Социальная биография культурно-исторической психологии: [Вступ. ст.] // *Выготский Л.С., Лурия А.Р.* Этюды по истории поведения. М.: Педагогика-Пресс, 1993. С. 3–18.
15. *Афанасьев В.Г.* Общество: системность, познание и управление. М.: Политиздат, 1981. 432 с.

16. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.: Просвещение, 1982. 192 с.
17. *Баев С.Я., Петухов Н.И.* Проблемы и направления интеграции педагогики профтехобразования // Теоретические основы подготовки рабочих высокой квалификации и широкого профиля в профтехучилищах: Сб. науч. тр. / ВНИИ профтехобразования. Л., 1983. С. 22 – 41.
18. *Бамберг Дж.* Обучение, обучающие организации и лидерство: перспективы по 2050 год // Российско-американский семинар по проблемам образования. Екатеринбург, 25–27 мая 1993 г. Екатеринбург: Изд-во Урал.гос. пед. ин-та, 1993. С. 6 – 24.
19. *Батурина Г.И.* Пути интеграции научно-педагогических знаний // Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания: Сб. науч. тр. / АПН СССР. М., 1983. С.4–21.
20. *Батышев С.Я.* Производственная педагогика.: Учеб. для работников, занимающихся проф. обучением рабочих на пр-ве. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Машиностроение, 1984. 672 с.
21. *Бахтин М.М.* Проблема поэтики Достоевского. М.: Сов. Россия, 1979. 320 с.
22. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.
23. *Безрукова В.С.* Основные категории воспитания и их функции в развитии педагогической науки: Дис. ...д-ра пед. наук. Казань, 1983. 404 с.
24. *Безрукова В.С.* Системообразующая функция педагогики в интеграции наук о человеке // Дидактические проблемы формирования личности и профессиональной надежности авиационных специалистов: Тез. докл. и выступлений науч.-практ. конф. Кировоград, 22 – 25 апр. 1985 г., /Кировоградское высшее летное училище, Кировоград 1985. С. 13–15.
25. *Белкин А.С.* Основы возрастной педагогики. Екатеринбург: Изд-во Уралгос. пед. ин-та, 2000. 162 с.
26. *Белкин А.С.* Теория и практика витагенного обучения с голографическим методом проекций: [материалы] /Урал. гос. пед. ин-т, Екатеринбург. 1997. 12с.
27. *Белкин А.С.* Тенденции развития образования в гуманистическом обществе XX века: Психолого-педагогический аспект // Гуманизация и гуманитаризация образования: Рос.- амер. семинар по проблемам

образования. Екатеринбург, 25–27 мая 1993 г., Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1993. С. 50 –60.

28. *Беляева А.П.* Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах: Метод. пособие. М.: Высш. шк., 1991. 208 с.

29. *Беляева А.П.* Проблемы методологии и методики дидактических исследований в профтехобразовании. М.: Высш. шк., 1978. 160 с.

30. *Беляева Л.А.* Философия воспитания как основа педагогической деятельности. Екатеринбург: Изд-во Урал.гос.пед.ин-та, 1993. 125 с.

31. *Бенин В.Л.* Педагогическая культурология: Курс лекций: Учеб. пособие. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. 515с.

32. *Бердяев Н.А.* Человек и машина // Вопр. философии. 1989. № 2. С. 145 – 150/

33. *Берулава М.Н.* Интеграция содержания образования. М.: Педагогика, 1993. 172 с.

34. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.192 с.

35. *Бест Ф.* Метаморфозы понятия «педагогика» // Перспективы: Вопросы образования / ЮНЕСКО. 1989. №2. С. 7–14.

36. *Библер В.С.* От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990. 413 с.

37. *Бим-Бад Б.М.* Антропологические основания теории и практики образования // Педагогика. 1994. №5. С. 3 – 10.

38. *Блонский П.П.* Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т.1. М.: Педагогика, 1981. 304 с.

39. *Богачева Н.А.* Структура и содержание социально-экологических знаний в профессиональной подготовке квалифицированных рабочих. Дис. ...канд. пед. наук. СПб., 1995. 298 с.

40. *Богданов А.А.* Тектология. Всеобщая организационная наука: М.: Совершенство, 1998. 572 с.

41. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.

42. *Бордовская Н.В.* Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы / РХГИ. СПб., 2001. 512 с.

43. *Борисенков В.П. и др.* Философия образования: круглый стол // Педагогика. 1995. № 4. С. 3 – 28.

44. *Боровикова О.Н., Боярская Л.В.* Неполноценным детям – полноценную школьную жизнь // Сов. педагогика. 1991. № 12. С. 116–120.
45. *Ботвинников А.Д.* Методы исследования в частных дидактиках. М.: Просвещение, 1964. 235 с.
46. *Бродский Ю.С.* Педагогизация среды как социально-педагогический результат интеграции воспитательных взаимодействий: Организационно-технологический аспект: Автореф. дис....канд. пед. наук. Екатеринбург, 1993. 18 с.
47. *Брунер Дж.* Психология познания. М.: Прогресс, 1977. 412 с.
48. *Буева Л.П.* Человек: деятельность и общение. М.: Мысль, 1978. 216 с.
49. *Бунге М.* Философия физики. М.: Высш. шк., 1971. 202 с.
50. *Бургин М.С.* Понятие и функции методологии педагогики // Сов. педагогика. 1990. №10. С. 74 – 77.
51. *Вазина К.Я.* Модель саморазвития человека. Н. Новгород, Б.И. 1994. 268 с.
52. *Варнакова Е.Д.* Главная гуманистическая идея социальной педагогики А.С. Макаренко: [От состав.] // Творческая реализация гуманистических идей и опыта А.С. Макаренко в процессе профессиональной подготовки молодежи: [Материалы круглого стола, посвященного 105-й годовщине со дня рождения А.С. Макаренко] / Ред.- сост. Е.Д. Варнакова. М., 1993. С. 3 – 6.
53. *Васильев Ю.К.* Политехническая подготовка учителя средней школы. М.: Педагогика, 1978. 175 с.
54. *Величков К., Зотеева М.* Сборник интегративных задач: Учеб. пособие / Свердлов. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1991. 92 с.
55. *Вендровская Р.Б., М.В. Крупенина, В.Н. Шульгин.* О взаимодействии школы и среды // Сов. педагогика, 1990. №2. С. 110–114.
56. *Вернадский В.И.* Биосфера и ноосфера. М.: Наука, 1989. 260 с.
57. *Ветошкин А.П., Стожко А.П.* Философия экономики: Екатеринбург: Полиграфист, 2001. 334 с.
58. Взаимодействие наук: Теоретические и практические аспекты: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Б.М. Кедров и др. М: Наука, 1984. 320 с.
59. Взаимосвязь технических и общественных наук: Материалы конф. Ленинград, 3–4 июня 1971 г. / Ин-т истории естествознания и техники АН СССР, Ленингр. отд-ние. Л., 1972. 322 с.

60. *Виденеев Н.В.* Природа интеллектуальных способностей человека. М.: Мысль, 1989. 173 с.
61. *Вилькеев Д.В.* Проблемная лекция в вузе // Сов. педагогика. 1989. №8. С.103–107.
62. Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке.: Тез. докл. 8-й сессии Всесоюз. семинара по методол. педагогики и методике пед. исслед. Москва, 25–27 мая 1976 г.: В 2 ч. / АПН СССР, М., 1976. Ч.1. 224 с.
63. *Воробьев Г.В.* Совершенствование процесса и структуры научного исследования в педагогике // Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П.Р. Атутова и др. М.: Педагогика, 1985. С. 56–109.
64. *Вульфсон С.Я.* Марксизм и педагогика. Минск.: Белтрест печать, 1924. 227с.
65. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480с.
66. *Выготский Л.С., Лурия А.Р.* Этюды по истории поведения: Обезьяны. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
67. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1983. 132 с.
68. *Гачев Г.Д.* Книга удивлений, или Естествознание глазами гуманитария, или Образы в науке. М.: Педагогика, 1991. 272 с.
69. *Гегель Г.Ф.* Лекции по истории философии: В 2 кн. Кн. 1. СПб.: Наука, 1993. 349 с.
70. *Гегель Г.Ф.* Философия права. М.: Мысль, 1990. 524 с.
71. *Герbart И.Ф.* Первые лекции по педагогике // Избр. пед. соч. М.: Учпедгиз, 1940. С. 35–104.
72. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998. 608 с.
73. *Гершунский Б.С., Шейерман Р.* Общечеловеческие ценности в образовании // Педагогика. 1992. № 5 – 6. С. 3 – 13.
74. *Гершунский Б.С.* Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. М.: Педагогика, 1987. 264 с.
75. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века // Мир образования. 1996. №4. С. 49–54.

76. *Гессен С.И.* Основы педагогики: Введение в педагогическую философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
77. *Гинецинский В.И.* Основы теоретической педагогики. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1992. 154 с.
78. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности: Пер. с англ. и фр. / Сост. Л.И. Василенко, В.Е. Ермолаева. М.: Прогресс, 1990. 495 с.
79. *Гловка Д., Новиков Л.* Сравнительная педагогика – инструмент сотрудничества между Востоком и Западом // Педагогика. 1991. № 6. С. 126 – 134.
80. *Глотова Г.А.* Человек и знак: Семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека. Свердловск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1990. 256 с.
81. *Гмурман В.Е.* Объект, предмет и структура педагогики // Методологические проблемы педагогики: Сб. науч. тр. / Под. общ. ред. В.Е. Гмурмана; НИИ ОП АПН СССР. М., 1977. С. 6 – 39.
82. *Гмурман В.Е.* Эмпирический и теоретический уровни изучения педагогического опыта // Методологические и теоретические проблемы изучения, обобщения и использования педагогического опыта: Сб. науч. тр. / Под. общ. ред. В.Е. Гмурмана; НИИ ОП АПН СССР. М., 1978. С. 35– 40.
83. *Гоббс Т.* Сочинения: Пер. с лат. и англ.: В 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1989. 622 с.
84. *Гончаров Н.К.* Методология и методы педагогики как науки. М.: Знание, 1968. 44 с.
85. *Горский В.С.* Историко-философское истолкование текста. Киев: Наук. думка, 1981. 225 с.
86. *Горский Д. П.* Обобщение и познание. М.: Мысль, 1985. 208 с.
87. *Готт В.С., Семенюк Э.П., Урсул А.Д.* Категории современной науки (становление и развитие). М.: Мысль, 1984. 269 с.
88. *Гранатов Г.Г.* Метод дополнительности в педагогическом мышлении: Самопознание, диалектика и жизнь / ЧГПИ. Челябинск, 1991. 129 с.
89. *Грэхем Л.Р.* Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе: Пер. с англ. М.: Политиздат, 1991. 480 с.

90. *Гурова Р.Г.* Педагогика и социология // Сов. педагогика. 1974. № 8. С. 71–86.
91. *Гурье Л.И.* Вопросы интеграции во французской школе // Проблемы интеграции процесса обучения в СПТУ: Сб. науч. тр. / Отв. ред. М.И. Махмутов и др.; АПН СССР. М., 1989. С. 112 – 119.
92. *Гусев С.С., Тульчинский Г.П.* Проблема понимания: Философско-гносеологический анализ. М.: Политиздат, 1985. 192 с.
93. *Гусева Н.В.* Культура. Цивилизация. Образование: Социально-философской анализ оснований развития человека в контексте цивилизации и культуры. М.: Экспертинформ, 1992. 215 с.
94. *Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.Н.* Введение в философию образования. М.: Логос, 2000. 234 с.
95. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
96. *Данилевский Н.Я.* Россия и Европа: Взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к германо-романскому. М.: Эксмо, 2003. 640 с.
97. *Данилов М.А.* Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований // Сов. педагогика. 1969. № 5. С. 70 – 87.
98. *Данилов М.А.* Ленинская теория познания и процесс обучения // Сов. педагогика. 1968. №1. С. 84 – 104.
99. *Декарт Р.* Сочинение: Пер. с фр.: В 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1989. 654 с.
100. Деятельность: теории, методология, проблемы. Сб. науч. тр. / Сост. И.Т. Кисавин. М.: Политиздат, 1990. 366 с.
101. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1982. 319 с.
102. *Добров Г.* Наука о науке. Киев: Наук. думка, 1969. 301 с.
103. *Душков Б.А.* География и психология: Подход к проблеме. М.: Мысль, 1987. 285 с.
104. *Дьюи Дж.* Введение в философию воспитания. М.Б.И., 1921. 256с.
105. *Дьяченко И.И.* Формирование фундаментальной теории в педагогике: Логико-методологический анализ, прогнозирование, психологические основания интегративного направления исследований. Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. ун – та 1976. 90 с.

106. *Еременко И.Г.* Монографическое исследование в педагогике // Методы педагогических исследований / Под. ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. М.: Педагогика, 1979. С. 215 – 250.

107. *Железовская Г.И.* Педагогическая технология формирования понятийного диалектического мышления у студентов: Автореф. дис.... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1994. 31 с.

108. *Журавлев В.И.* Педагогика в системе наук о человеке. М.: Педагогика, 1990. 168 с.

109. *Журавлев В.И.* XXVII съезд КПСС и проблемы методологии педагогической науки. М.: Педагогика, 1988. 200 с.

110. *Загвязинский В.И.* Внутрипредметная интеграция педагогического знания // Сов. педагогика. 1984. № 12. С. 45 – 50.

111. *Загвязинский В.И.* Методология и методика социально-педагогического исследования / Тюм. гос. ун-т. Тюмень, 1995. 97 с.

112. *Загвязинский В.И.* Опосредованное влияние методологии на практику // Сов. педагогика. 1990. № 3. С. 65– 67.

113. *Загвязинский В.И.* О стратегических ориентирах развития образования на современном этапе // Образование и наука. 1999. № 1. С. 32– 40.

114. *Загвязинский В.И.* Противоречия в процессе обучения. Свердловск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1971. 183 с.

115. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 192 с.

116. *Занков Л.В.* О предмете и методах дидактических исследований. М.: Педагогика, 1962. 135 с.

117. *Зборовский Г.Е., Карпова Г.А.* Инженер-педагог: образ жизни и профессиональная деятельность / Свердлов. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1983. 55 с.

118. *Зборовский Г.Е.* Образование: от XX к XXI веку. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 301 с.

119. *Зверев И.Д.* Межпредметные связи как педагогическая проблема // Сов. педагогика. 1974. № 12. С. 10–16.

120. *Зверев И.Д., Максимова В.П.* Межпредметные связи в современной школе. М.: Педагогика, 1981. 160 с.

121. *Зверева Н.М., Касьян А.А.* Методологическое знание в содержании образования // Сов. педагогика. 1993. № 1. С. 9–12.

122. *Зеер Э.Ф.* Психология личностно ориентированного профессионального образования. Екатеринбург. 2000. 258с.
123. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального образования: Учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та. 2000. 397с.
124. *Зеньковский В.В.* История русской философии: В 2 т. / Сост. В.А. Поляков. Т.1, ч.1 / Л.: ЭГО, 1991. 221 с.
125. *Зеньковский В.В.* История русской философии: В 2 т. / Сост. В.А. Поляков. Т.1, ч.2. Л.: ЭГО, 1991. 278 с.
126. *Зеньковский В.В.* История русской философии: В 2 т. / Сост. А.В. Поляков. Т.2, ч.1. Л.: ЭГО, 1991. 253 с.
127. *Зеньковский В.В.* История русской философии: В 2 т. / Сост. В.А. Поляков. Т.2, ч.2. Л.: ЭГО, 1991. 267 с.
128. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 1997. 480 с.
129. *Зимняя И.А.* Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации и проведения / МНПИ, М., 1999. 28 с.
130. *Зинченко В.П.* А.Н. Леонтьев. Развитие современного психолога. [Ввод. ст.] // *Леонтьев А.Н.* Избр. психол. соч.: В 2 т. Т.1. М.: Педагогика, 1983. С. 8 – 16.
131. *Зинченко В.П.* Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. Педагогика, 1989. С. 90 – 102.
132. *Зинченко В.П.* Аффект и интеллект в образовании. М.: Тривола, 1995. 64 с.
133. *Зорина Л.Я.* Дидактические основы формирования знаний старшекласников. М.: Педагогика, 1978. 126 с.
134. *Зуев Д.Д.* Школьный учебник. М.: Педагогика, 1983. 240 с.
135. *Ибрагимов Г.М.* Формы организации обучения в педагогике и школе: Учеб. пособие / ИССО РАО. Самара, 1994. 227 с.
136. *Иванов Б.И., Чешев В.В.* Становление и развитие технических наук. Л.: Наука, 1977. 264 с.
137. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. 464 с.
138. *Ильин В.С.* Формирование личности школьника (целостный процесс). М.: Педагогика, 1984. 144 с.
139. *Ильин Е.Н.* Путь к ученику: Раздумья учителя-словесника: Кн. для учителя: [Из опыта работы]. М.: Просвещение. 1988, 224 с.

140. *Ильина Т.И.* Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1994. 486 с.

141. Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс / Под ред. М.Н. Розова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 232 с.

142. Интегративный урок производственного обучения: Метод. рекомендации / Сост. И.А. Халиуллин и др; АПН СССР. Горький, 1987. 37 с.

143. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: Интегрирование содержания, методов и форм: Тез. докл. IV сессии Всесоюз. шк.-семинара, пос. Таватуй, 29 янв. – 2 февр. 1990 г. Вып. 1. / Отв. ред. В.С. Безрукова. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1990. 54 с.

144. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: интеграция знаний и компьютеризация обучения: Тез. докл. V сессии Всесоюз. шк.-семинара, пос. Таватуй, 28 янв. – 2 февр. 1990 / Отв. ред. В.С. Безрукова; Свердл. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1991. 55 с.

145. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: психологический аспект: Тез. докл. на IV сессии Всесоюз. шк.-семинара, пос. Таватуй, 29 янв. – 2 февр. 1990 / Отв. ред. В.С. Безрукова. Вып. 2. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та. 1990. 56 с.

146. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: Сб. науч. тр. / Отв. ред. В.С. Безрукова. Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1990. 128 с.

147. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: современные педагогические технологии: Сб. науч. тр. Вып. 4. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. 223 с.

148. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: технологический аспект: Тез. докл. на V сессии Всесоюз. шк.-семинара, пос. Таватуй, 29 янв. – 2 февр. 1991 г. / Науч. ред. Н. К. Чапаев. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1991. 58 с.

149. Интеграционные процессы педагогической теории и практике: Сб. науч. тр. Вып. 2. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1991. 183 с.

150. Интеграция академической науки и высшего гуманитарного образования: Материалы Рос. науч. - практ. конф. Екатеринбург 20 – 21 марта 1997г./ Отв. ред. В.А. Алексеев; УрО РАН. Екатеринбург, 1997. 240 с.

151. История педагогики / Под ред. Н.М. Константинова. М.: Просвещение, 1982. 446 с.
152. История философии в кратком изложении / Пер. с чеш. И. И. Богута. М.: Мысль, 1991. 590 с.
153. *Каган М.С.* Некоторые вопросы взаимодействия философии и педагогики // Сов. педагогика. 1981. № 10. С. 56 – 63.
154. *Калашиников А.Г.* Проблемы политехнического образования: Избр. тр. М.: Педагогика, 1990. 368 с.
155. *Кантор Л.И.* Понятийно-терминологическая система педагогики. М.: Педагогика, 1980. 158 с.
156. *Кантерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
157. *Каратаев В.П.* Многообразие форм единства естественных, общественных и технических наук. Саратов: Изд-во Сарат. гос. ун-та, 1983. 80 с.
158. *Качалова Л.П.* Теория и технология интеграции психолого-педагогических знаний в образовательном процессе педвуза. Дис.... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2002. 444 с.
159. *Кедров В.М.* Классификация наук: прогноз К. Маркса о науке будущего. М.: Мысль, 1985. 543 с.
160. *Кеммен Л.* Возможности интеграции в подготовке педагогов: взаимодействие отдельных областей подготовки // Современная высшая школа. 1981. № 4 (136). С. 245–258.
161. *Киреевский И.В.* Разум на пути к истине. М.: Изд-во «Правило веры», 2003. 661 с.
162. *Кириленко Г.Г., Шевцов Е.В.* Краткий философский словарь. М.: Слово; Эксмо, 2003. 480 с.
163. *Кислов А.Г.* Высшее образование в России: к оценке перспектив // Образование и наука: Изв. УрО РАО. 2003. № 6. С. 124 – 129.
164. *Кларин М.В.* Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта. М.: Знание, 1989. 80 с.
165. *Клинберг Л.* Проблемы теории обучения: Пер. с нем. М.: Педагогика, 1984. 255 с.
166. *Князева Е.Н.* Синергетика как средство интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования // Высшее образование в России. 1994. № 4. С. 31–36.

167. Количественные методы в исторических исследованиях: Учеб. пособие для студентов, обучающихся по спец. «История» / Под ред. И.Д. Ковальченко. М.: Высш. шк., 1984. 304 с.

168. *Комаровский Б.Б.* Диалектика развития научно-педагогической мысли. М.: Изд-во «Работник просвещения», 1930. 140 с.

169. *Коменский Я.А.* Избранные сочинения: В 2 т. Т.2. М.: Педагогика, 1982. 575 с.

170. *Конев В.П.* Объективные основания интеграции науки и искусства: Автореф. дис.... канд. философ. наук. Свердловск, 1980. 19 с.

171. Концептуальные подходы к построению гуманитарно-педагогического центра профессионального образования / Сост. Н.К. Чапаев, Н.Н. Хридина // Методологические проблемы междисциплинарных исследований в образовании. Деп. ИТПМИО РАО. 1994, № 52–94. С. 186–191.

172. Концепция создания педагогических классов в системе непрерывного начального и старшего профессионального образования / Сост. Н.К. Чапаев, Н.Н. Хридина. Екатеринбург, 1994: [Рукопись].

173. *Корзинская Е.В.* Западноевропейская интеграция в сфере образования // Сов. педагогика. 1990. № 7. С. 124 – 128.

174. *Королев Ф.Ф., Гмурман В.Е.* Актуальные и малоразработанные вопросы педагогики // Сов. педагогика. 1973. № 1. С. 51– 62.

175. *Королев Ф.Ф.* Основные направления методологических исследований в области педагогики // Сов. педагогика. 1969. №4. С. 51– 62.

176. *Королева Н.И.* Роль средств массовой коммуникации в формировании исторического сознания взрослых(социально-педагогический аспект): Автореф. дис.... канд. пед. наук. СПб., 1994. 23 с.

177. *Коротяев Б.И.* Педагогика как совокупность педагогических теорий: Учеб. пособие для слушателей фак. по подгот. и повышению квалификации организаторов нар. образования. М.: Просвещение, 1986. 208 с.

178. *Костюк Г.С.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1988. 304 с.

179. *Котарбинский Т.* Трактат о хорошей работе: Пер. с польск. М.: Экономика, 1975. 271 с.

180. *Краевский В.В.* Проблемы научного обоснования обучения. М.: Педагогика, 1977. 264 с.

181. *Краевский В.В.* Методология педагогики: прошлое и настоящее // Педагогика. 2002. № 1. С.3 –10.
182. *Краевский В.В.* Методология педагогического исследования. Самара: Изд-во Самар. гос. пед. ин-та, 1994. 164с.
183. *Краевский В.В.* Педагогическая теория: что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? Волгоград: Перемена, 1996. 86 с.
184. *Краевский В.В.* Последний парад наступает? // Сов. педагогика, 1990. №10. С. 69 –71.
185. *Красновский А.А.* Педагогика как наука (К истории вопроса). Казань: Литотипография И.Н. Харитонова, 1913. 21 с.
186. Краткий очерк истории философии. 3-е изд. / Под ред. М.Г. Иовчука и др. М.: Мысль, 1975. 798 с.
187. *Крупская Н.К.* Об искусстве и литературе: Статьи, письма, высказывания. М., Л: Педагогика, 1963.
188. *Кудренко Н.И.* Интегрированный урок чтения и музыки. К. Паустовский и Э. Григ // Начальная школа. 1995. № 1. С. 79 – 80.
189. *Кузнецова О.М.* Дидактические условия педагогического проектирования интегративных курсов при подготовке инженеро-педагогов: Дис... канд. пед. наук. Свердловск, 1991. 171 с.
190. *Кузьмин В.П.* Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. М.: Политиздат, 1980. 312 с.
191. *Кумбс Ф.Г.* Кризис образования в современном мире: Системный анализ: Пер. с англ. М.: Прогресс, 1970. 260 с.
192. *Кун Т.* Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977. 300 с.
193. *Куписевич Ч.* Основы общей дидактики: Пер. с польск. М.: Высш. шк., 1986. 368 с.
194. *Курганов С.* Нас русскому учит Вашингтон, или чем отличается Россия от Мозамбика? // Учит. газ. 1990. № 11.
195. *Курганов С.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М.: Просвещение, 1989. 127 с.
196. *Кустов Ю.А.* Единство и преемственность педагогических действий в высшей школе. Самара: Изд-во Самар. гос. ун-та, 1993. 112 с.
197. *Кустов Ю.А., Кустов Ю.Ю.* Интеграция как педагогическая проблема // Интеграция в педагогике и образовании: Сб. науч. работ. Самара: Изд-во Самар. гос. ун-та, 1994. С. 7–17.

198. *Кутьев В.О.* Методология педагогики: какая она сегодня? // Сов. педагогика. 1990. № 6. С. 65–70.
199. *Ладенко И.С.* Интегральные системы и обучение. Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 1993. 154 с.
200. *Лансден Дж., Уилсон Э.О.* Прометеев огонь // Этическая мысль: [Науч.- публицист. чтения]. М.: Республика, 1992. С. 225 – 341.
201. *Левитан К.М.* Педагогическая деонтология. Екатеринбург: Деловая кн., 1999. 272 с.
202. *Левшин Л.А.* Логика педагогического процесса // Вопр. философии. 1978. № 5. С. 99 – 106.
203. *Леднев В.С.* Содержание образования: Учеб. пособие. М.: Высш. шк., 1989. 360 с.
204. *Лекторский В.А.* Субъект, объект, познание. М.: Наука, 1980. 355 с.
205. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т.2. 320 с.
206. *Лесгафт П.Ф.* Семейное воспитание – ребенок и его значение. М.: Педагогика, 1991. 176 с.
207. *Леске М. и др.* Почему имеет смысл спорить о понятиях: Пер. с нем. М.: Политиздат, 1987. 287 с.
208. *Лийметс Х.Й.* О комплексности педагогических исследований // Сов. педагогика. 1977. № 12. С. 95–101.
209. *Лисейчиков О.Е.* Применение физических знаний в процессе производственного обучения токарей в средних ПТУ: Метод. рекомендации / АПН СССР. М., 1989. 19 с.
210. Логика и проблемы обучения / Под ред. Б.В. Бирюкова и В.Г. Фарбера. М.: Педагогика, 1977. 216 с.
211. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. М.: Наука, 1984. 444 с.
212. *Ломов Б.Ф.* Человек и техника. М.: Сов. радио, 1966. 464 с.
213. *Лоренц К.* Восемь смертных грехов цивилизованного человека // Вопр. философии. 1992. № 3. С. 39 – 53.
214. *Лосев А.Ф.* Бытие – Имя – Космос / Сост. и ред. А. А. Тах-Годи. М.: Мысль, 1993. 958 с.
215. *Лосев А.Ф.* Философия имени. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 269 с.

216. *Луначарский А.В.* О воспитании и образовании / Под ред. А.М. Арсеньева и др. М.: Педагогика, 1976. 640 с.
217. *Макаренко А.С.* Сочинения: В 7 т. / АПН СССР. М., 1951. Т. 5. 540 с.
218. *Максимова З.А.* Структурные компоненты педагогических знаний учителя и их роль в организации процесса обучения // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. 255 с.
219. *Маленко А.Т.* Воспитание инженера-педагога: Учеб.-метод. пособ. для вузов. М.: Высш. шк., 1986. 120 с.
220. *Малиштейн Л.К.* Разработка системы непрерывного инженерно-педагогического образования: Сб. науч. тр. // Содержание и перспективы инженерно-педагогического образования / Науч. ред. Е.В. Ткаченко. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1990. С. 30 – 45.
221. *Маринко Г.И.* Диалектика современного научно-технического знания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. 94 с.
222. *Маркс К., Энгельс Ф.* Из ранних произведений. М.: Политиздат, 1956. 689 с.
223. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 23.
224. *Маслоу А.Г.* Дальние пределы человеческой психики: Пер. с англ. СПб.: Евразия, 1997. 430 с.
225. Материалистическая диалектика: Краткий очерк теории. 2-е изд., доп. / *П.Н. Федосеев и др.* М.: Политиздат, 1985. 350 с.
226. *Махмутов М.И.* Взаимосвязь общего и профессионального образования // Сов. педагогика. 1984. № 4. С. 31–37.
227. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение: Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1972. 368 с.
228. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ / Сост. Ю.С. Тюнников; АПН СССР. М., 1986. 46 с.
229. Методика проектирования содержания интегративных курсов: Метод. разработки / Сост. О.М. Кузнецова. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1989. 35 с.
230. Методические рекомендации к самостоятельной работе студентов по курсу «Педагогика профтехобразования» / Сост. Н.К. Чапаев и др. Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1992. 38 с.

231. Методологические проблемы взаимодействия общественных, естественных и технических наук: Сб. ст. / Отв. ред. Б.М. Кедров и др. М.: Наука, 1981. 360 с.

232. Методологические проблемы педагогики: Сб. науч. ст. / Под ред. В.Е. Гмурмана; НИИ ОП АПН СССР. М., 1977. 103 с.

233. Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П.Р. Атутова и др. М.: Педагогика, 1985. 240 с.

234. Методологические проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы: Тез. докл. и выступлений на XI сессии Всесоюз. семинара по методол. и теорет. пробл. педагогики, Москва, 6–7 дек. 1984 г. / Общ. ред. Н.Д. Никандрова, Г.В. Воробьева; АПН СССР. М., 1984. 259 с.

235. Методология исследования инженерно-педагогического образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. В.С. Безрукова; Свердлов. инж.-пед ин-т. Свердловск, 1987. 104с.

236. Методология педагогических исследований: Сб. науч. ст. / Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева; НИИ ОП АПН СССР. М., 1980. 164 с.

237. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Высш. шк. 1980. 137 с.

238. Моделирование педагогических ситуаций. / Под ред. Ю.И. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М.: Педагогика, 1981. 123 с.

239. Монистическая концепция многомерного развития личности: Аннот. библиогр. указ. [с 1984 по 1988 гг.] / Сост. В.Д. Моргун. Полтава, Б.И. 1989. 56 с.

240. *Моносзон Э.И.* Педагогика в системе общественных наук // Сов. педагогика. 1985. № 5. С. 47–52.

241. *Моносзон Э.И.* Марксизм-ленинизм – методологическая основа развития педагогической науки на современном этапе // Сов. педагогика. 1982. №. 3. С. 75 – 84.

242. *Монтень М.* Опыты.: Пер. с фр. М.: Правда, 1991. 656 с.

243. *Мосолов В.А.* Формирование педагогической культуры учителя // Сов. педагогика. 1990. №3. С. 31– 37.

244. *Мухаметзянова Г.В.* Стратегия реформирования системы среднего специального образования. М.: НВ МАГИСТР, 1995. 220 с.

245. *Найн А.Я.* Инновации в образовании / ГУПТО администрации Челяб. обл; Челяб. филиал Ин-та проф. образования РФ. Челябинск, 1995. 288 с.

246. *Найн А.Я.* Общенаучные понятия в педагогике // Педагогика. 1991. № 7–8. С. 15–19.
247. *Наторп П.* Социальная педагогика: Теория воспитания воли на основе общности. СПб.: Гаролея, 1991. 360 с.
248. Науки в их взаимосвязи. История. Теория. Практика / *Б.М. Кедров и др.* М.: Наука, 1988. 288 с.
249. *Нестеров В.В.* Концепция целостной модели развития регионального образования и пути ее реализации (на материалах Свердловской области): Автореф. дис.... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1995. 48 с.
250. *Никандров Н.Д.* Методологические проблемы в педагогике на современном этапе // Сов. педагогика. 1985. №8. С. 5–12.
251. *Никандров Н.Д.* Педагогика в системе обществознания // Сов. педагогика. 1988. № 6. С. 45–51.
252. *Никандров Н.Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 255 с.
253. *Николаев В.И., Брук В.М.* Системотехника: Методы и предложения. М.: Машиностроение, 1985. 199 с.
254. *Никольская А.А.* Психолого-педагогические взгляды П.Д. Юркевича // Педагогика. 1993. №3. С. 58–61.
255. *Новиков А.М.* Методология образования. М.: Эгвес, 2002. 320 с.
256. *Новоселов С.А.* Развитие технического творчества в училищах профессионального образования: системный подход. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 377 с.
257. Общие основы педагогики / Под ред. Ф.Ф. Королева и В.Е. Гмурмана. М.: Просвещение, 1967. 392 с.
258. *Огурцов А.П.* На пути к философии образования // Вопр. философии. 1995. № 11. С. 23 – 31.
259. *Осипов В.Г.* Система образования и НТР / АН АССР. Ереван, 1985. 178 с.
260. Основы профессиональной педагогики / Под. ред. С.Я. Батышева и С.А. Шапоринского. М.: Высш. шк., 1977. 504 с.
261. *Осухова Н.Г., Леев Н.* Социальное воспитание В.Н. Шульгина // Педагогика. 1993. №3. С. 73 –77.

262. *Павельциг Г.* Интеграция – дифференциация – прогресс // Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс / Под ред. М.А. Розова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. С. 27 – 42.

263. Педагогическая интеграция: сущность, состав, реализация: Метод. разраб. / Сост. В.С. Безрукова. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та. Свердловск, 1987. 50 с.

264. Педагогический энциклопедический словарь / Глав. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая рос. энцикл., 2002. 528 с.

265. *Перцев А.В.* Типы методологий историко-философского исследования. Закат рационализма. Свердловск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1991. 196 с.

266. *Петровский А.В.* Вопросы истории и теории психологии: Избр. тр. М.: Педагогика, 1984. 272 с.

267. *Печчеи А.* Человеческие качества. М.: Прогресс, 1985. 174 с.

268. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды: Пер. с англ. и фр. М.: Международный пед. акад., 1994. 680 с.

269. *Платон.* Диалоги. М.: Мысль, 1986. 605 с.

270. *Платонов В.В.* Философия образования как поле систематического взаимодействия // Вопр. философии. 1995. № 11. С. 23 – 27.

271. *Плеханов А.* Концепция интегрированного образования П.А. Кропоткина // Педагогика. 1993. № 3. С. 62 – 65.

272. *Плеханов А.В. П.Д. Юркевич – философ и педагог* // Сов. педагогика. 1991. № 12. С. 59 – 67.

273. *Подласый И.П.* Аксиомы педагогики // Нар. образование. 1991. № 1. С. 19 – 25.

274. *Подласый И.П.* Педагогика: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Просвещение, 1996. 631 с.

275. *Познер А.Р.* Метод дополнительности: Проблема содержания и сфера деятельности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 200 с.

276. *Полонский В.М.* Оценка качества научно-педагогических исследований. М.: Педагогика, 1987. 144 с.

277. *Поппер К.* Логика и рост научного знания. М.: Прогресс, 1983. 235 с.

278. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986. 250 с.

279. Проблемы взаимосвязи общеобразовательных предметов и дисциплин профессионально-технического цикла в средних ПТУ: Сб. науч. тр. Отв. ред. М.И. Махмутов; Изд-во АПН СССР. М., 1985. 146 с.

280. Проблемы интеграции процесса обучения в СПТУ: Сб. науч. тр. / Отв. ред. М.И. Махмутов; АПН СССР. М., 1989. 120 с.
281. Проблемы методологии и методики педагогических исследований: Сб. науч. тр. / Под ред. М.А. Данилова, Н.И. Болдырева. М.: Педагогика, 1971. 352 с.
282. Проблемы социалистической педагогики: Сб. ст. / Отв. ред. А. И. Маркушевич. М.: Педагогика, 1973. 430 с.
283. *Прокопенко В.И.* Социально-педагогические взгляды П.А. Кропоткина // Педагогика. 1992. № 7–8. С. 82 – 86.
284. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе: Пер. с нем. / Под ред. А. Коссаковски и др. М.: Педагогика, 1981. 224 с.
285. Пути интеграции биологического и социогуманитарного знания: Сб. ст. / Отв. ред. Р.С. Карпинская. М.: Педагогика, 1984. 240 с.
286. Рабочая книга социолога / Отв. ред. Г.В. Осипов. М.: Наука, 1983. 477 с.
287. Рабочая программа курса «Педагогика» для обучающихся по специальности «Практическая психология» / Сост. Н.К. Чапаев. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 20 с.
288. Рабочая программа по курсу «Философия и история образования» / Сост. Н.К. Чапаев. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 21 с.
289. Разумный В. А. Эти всеобщие нормы бытия // Сов. педагогика. 1990. № 6. С. 71–75.
290. *Разумовский З.Г., Тарасов А.В.* Развитие общего образования: интеграция и гуманизация // Сов. педагогика. 1988. № 7. С. 3 – 9.
291. *Ракитов А.И.* Историческое познание: Системно-гносеологический подход. М.: Политиздат, 1982. 303 с.
292. *Ракчеева Ю.Н.* Интегративные процессы в педагогической науке как объект методологических исследований // Новые исследования в педагогических науках. М.: Педагогика, 1979. Вып. 2 (34). С. 6 – 10.
293. *Рерих Н.К., Рерих Е.Н.* Живая этика: Избранное /Сост. М.Ю. Ключникова. М.: Республика, 1992. 414 с.
294. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс; Универс, 1994. 480 с.
295. *Розанов В.В.* Сумерки просвещения. М.: Педагогика, 1990. 570 с.

296. Роль методологии в развитии науки / Отв. ред. А.Т. Москаленко. Новосибирск: Наука, 1985. 317 с.
297. *Романцев Г.М.* Теоретические основы высшего рабочего образования. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос.-проф. ун-та, 1997. 334 с.
298. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М.: Большая рос. энцикл., 1993. Т.1. 608 с.
299. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. 720 с.
300. Русские философы (конец XIX – середина XX в.) // Сост. С.Б. Неволин, Л.Г. Филонова. М.: Кн. палата, 1994. 424 с.
301. *Рябова С.В.* Интегративный подход к преподаванию мировой художественной литературы в средней школе: Дис.... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2000. 164 с.
302. *Савельева Л.В.* Дидактическая структура и функция комплексных межпредметных связей в содержании профессионально-технического образования (на примере строительных профессий): Автореф. дис... канд. пед. наук. Казань, 1984. 19 с.
303. *Сагатовский В.Н.* Философские основания педагогической деятельности // Вестн. высш. шк. 1981. № 1. С. 49 – 50.
304. *Сантулов Х.* Интегративный подход к формированию коммунистического мировоззрения: Пер. с болг. М.: Педагогика, 1990. 176 с.
305. *Сартр Ж.-П.* Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов / Сост. и ред. А.А. Яковлева. М.: Политиздат, 1990. С. 319 – 344.
306. *Свадковский И.Ф.* Методологические основы марксистко-ленинской педагогики. М.: Учпедгиз, 1931. 135 с.
307. *Свидерский В.И.* О диалектике отношений. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. 137 с.
308. *Семенов В.Д.* Педагогика среды : Учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ин-та, 1993. 63 с.
309. *Семенов В.Д.* Социальная педагогика: История и современность: [В помощь учителю]. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1993. 128 с.
310. *Семенов В.Д.* Трава на асфальте // Избр. пед. тр. (1963–1995). Екатеринбург / ИРРО. 1996. 188 с.
311. *Семин А.А.* Педагогика и политика: история и современность // Сов., педагогика. 1991. № 5. С. 3 – 10.

312. *Семин Ю.Н.* Теория и технология интеграции содержания общепрофессиональной подготовки в техническом вузе. Дис... д-ра пед. наук. Ижевск, 2000. 403 с.
313. *Сериков Г.Н.* Теоретические основы системного управления. Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1993. 170 с.
314. *Сидельковский А.П.* Проблема познания отношений в советской педагогике. Ставрополь. 1971. 288 с.
315. *Сичивица О.М.* Мобильность науки. Горький :Волго-Вят. кн. изд-во, 1976. 255 с.
316. *Скалкова Я. и коллектив.* Методология и методика педагогического исследования.: Пер. с чешск. М.: Педагогика, 1989. 224 с.
317. *Скаткин М.Н.* Методология и методика педагогических исследований. М.: Педагогика, 1986. 152 с.
318. *Сластенин В.А., Тamarin В.Э.* Методологическая культура учителя // Сов. педагогика. 1990. № 7. С. 82–88.
319. *Смирнов И.П.* Человек – образование – профессия – личность. М.: УМИЦ «Граф-Пресс», 2002. 420с.
320. Современная западная философия: Слов. / Сост. В.С. Малахов, В.П. Филатов. М.: Политиздат, 1991. 414 с.
321. *Соколов Н.А.* Структура педагогики как науки // Науч. тр. /Ярослав. пед. ин-т. Т.111, вып.3. Ярославль: Изд-во Ярослав. пед.-ин-та, 1929. 51 с.
322. *Соловьев В.С.* Сочинения: В 2 т. Т.1 / Сост. и общ. ред. А.Ф. Лосева и А.В. Гулыги. М.: Мысль, 1990. 892 с.
323. *Соловьев В.С.* Сочинения: В 2 т. Т.2 / Общ. ред. и сост. А.Ф. Лосева, А.В. Гулыги. М.: Мысль, 1990. 822 с.
324. *Сорока-Росинский В.Н.* Педагогические сочинение. М.: Педагогика, 1991. 240 с.
325. *Сорокин П.А.* Цивилизация. Общество: Пер. с англ. / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согоманова. М.: Политиздат, 1992. 543 с.
326. Социальная педагогика: Теория, методика, опыт исследования. Свердловск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1989. 148 с.
327. *Степин В.С., Томильчик Л.М.* Практическая природа познания и методологические проблемы физики. М.: Наука и техника, 1970. 96 с.
328. *Струминский В.Я.* В поисках марксистской методологии в педагогике. М., 1930. 150 с.

329. *Сухомлинский В.А.* О воспитании. М.: Политиздат, 1982. 270 с.
330. *Сычева Л.С.* Современные процессы формирования наук: опыт эмпирического исследования. Новосибирск: Наука, 1984. 161 с.
331. *Таланчук Н.М.* Введение в неопедагогику. М.: Логос, 1991. 184 с.
332. *Тарасов Л.В.* Модель школы «Экология и диалектика» // Школ. технологии. 1997. № 1. С. 55–70.
333. *Ткаченко Е.В., Кожуховская С.М.* Дизайн-образование. Теория, практика, траектории развития. - Екатеринбург. 2004. Изд-во «АК-ВА-ПРЕСС», 2004. 240с.
334. *Ткаченко Е.В.* Приоритеты Российского профессионального образования // Педагогика. – 1999. - №2. С. 58-62.
335. *Тюнников Ю.С.* О системном подходе к исследованию взаимосвязи общего и профессионального образования // Вопросы взаимосвязи общеобразовательной и профессионально-технической подготовки молодых рабочих: Сб. науч. тр. / Отв. ред. М.И. Махмутов; АПН СССР. М., 1982. С. 31– 47.
336. *Тюнников Ю.С.* Политехнические основы профессиональной подготовки учащихся. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1990. 37 с.
337. *Украинцев Б.С.* Связь естественных и общественных наук в техническом знании // Синтез современного научного знания. М.: Наука, 1973. С. 74 – 95.
338. *Усова А.В.* Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. М.: Педагогика, 1986. 176 с.
339. *Успенский П.Д.* Новая модель Вселенной: Пер. с англ. СПб.: Изд-во Чернышева, 1993. 577 с.
340. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии // Собр. соч.: В 6 т. Т.5. М.: Педагогика, 1990. 528с.
341. *Федорец Г.Ф.* Проблемы интеграции в теории и практике обучения: Предпосылки. Опыт / Науч. ред. З.И. Васильева; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. Л., 1989. 93 с.
342. *Федоров В.А.* Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.

343. *Федотова Л.Д.* Теоретические основы интегрированного содержания начального профессионального образования: Автореф. дис.... д-ра пед. наук. М., 1993. 56 с.
344. *Философия образования для XXI века: Сб.ст. /Сост. Н.Н. Пахомов, Ю.Б. Тунталов.* М.: Логос, 1992. 208 с.
345. *Философские вопросы технического знания: Сб. ст. / Отв. ред. Н.Т. Абрамова.* М.: Наука, 1984. 215 с.
346. *Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова.* М.: Политиздат, 1991. 560 с.
347. *Философский энциклопедический словарь.* М.: ИНФРА-М, 2003. 576 с.
348. *Философское сознание: драматизм обновления / Сост. И.Т. Касавин.* М.: Наука, 1991. 412 с.
349. *Философско-психологические проблемы образования / Под ред. В.В. Давыдова.* М.: Педагогика, 1981. 176 с.
350. *Френе С.* Избранные педагогические произведения: Пер. с фр. / Сост. и общ. ред. Б.Л. Вульфсона. М.: Прогресс, 1990. 304 с.
351. *Фридман Л.М.* Пути разработки педагогических теорий и их основные параметры // Сов. педагогика. 1977. №3 С. 53 – 60.
352. *Фролов И.Т.* Перспективы человека: Опыт комплексной постановки проблемы, дискуссии, обобщения. М.: Политиздат, 1983. 350 с.
353. *Фромм Э.* Искусство любви. Минск: Полифакт, 1990. 80 с.
354. *Фромм Э.* Психоанализ и религия // Сумерки богов / Сост. и общ. ред. А.А. Яковлева. М.: Политиздат, 1990. С. 143–221.
355. *Фромм Э.* Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993. 415 с.
356. *Хайдеггер М.* Время и бытие: Ст. и выступл.: Пер. с нем. М.: Республика, 1993. 447 с.
357. *Харламов И.Ф.* Педагогика: Учеб. пособие. М.: Юристъ, 1997. 508 с.
358. *Хорват А., Михай О.* Глобализация образования и Восточная Европа // Перспективы: Вопр. образования / ЮНЕСКО. 1991. № 2. С. 19 – 20.
359. *Хрестоматия по истории школы в России (до Великой Октябрьской социалистической революции): Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов/ Сост. С.Ф. Егоров.* М.: Просвещение, 1986. 432с.
360. *Чанышев А.М.* Курс лекций по древней и средневековой философии: Учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк, 1991. 512 с.

361. *Чанаев Н.К.* Введение в курс «Философия и история образования»: Учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. 280 с.

362. *Чанаев Н.К.* Интеграция педагогического и технического знания в педагогике профтехобразования. Свердловск: Изд-во Свердл. инж. -пед. ин-та, 1992. 224 с.

363. *Чанаев Н.К.* Категориальное поле органической парадигмы интеграции: персоналистско-педагогический аспект // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Е.В. Ткаченко. Вып.1. Екатеринбург, 1995. С. 61–77.

364. *Чанаев Н.К.* Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: Дис.... д-ра. пед. наук. Екатеринбург, 1998. 462 с.

365. *Чеников М.Г.* Интеграция наук: Философский очерк. М.: Мысль. 1981. 276 с.

366. *Черепанов В.С.* Экспертные оценки в педагогических исследованиях. М.: Педагогика, 1989. 152 с.

367. *Чошанов М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Метод. пособие. М.: Нар. образование, 1996. 160 с.

368. *Шадриков В.Д.* Философия образования и образовательная политика. / Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. М.: Логос, 1993. 181 с.

369. *Шановаленко С.Г.* Методы научного исследования в области химии // Изв. АПН РСФСР. М., 1946. № 4.

370. *Шапоринский С.А.* Вопросы теории производственного обучения. М.: Высш. шк., 1981. 183 с.

371. *Шварцман К.А.* Философия воспитания: Критический анализ немарксистских концепций. М.: Политиздат, 1989. 258 с.

372. *Швырев В.С.* Научное познание как деятельность. М.: Политиздат, 1984. 232с.

373. *Шеллинг Ф.В.Й.* Сочинение.: Пер. с нем.: В 2 Т. / Сост. А.В. Гулыга. М.: Мысль, 1989. 636 с.

374. *Шелтен А.* Введение в профессиональную педагогику: учеб. пособие.- Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та. 1996. 288с.

375. *Шопенгауэр А.* Афоризмы и максимы. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. 228 с.

376. *Шостром Э.* Анти-Карнеги, или человек-манипулятор. М.: Дубль-В, 128 с.

377. *Шпенглер О.* Закат Европы. Новосибирск: Наука, Сибир. издат. фирма, 1993. 592 с.
378. *Шрейдер Ю.А.* Единство взаимодействия общественных и естественных наук. М.: Наука, 1990. 108 с.
379. *Штейнер Р.* Вопрос воспитания как социальный вопрос: Спиритуальные культурно-исторические и социальные основы педагогики Вальдорфской школы: Пер. с нем. / Ред. Л.Н. Банзелюк. Калуга: Духов. познание, 1992. 108 с.
380. *Шубинский В.С.* Преобразующая роль методологического знания // Сов. педагогика. 1986. С. 3 – 10 с.
381. *Шубинский В.С.* Философские подходы к новой педагогической теории // Сов. педагогика. 1990. № 12. С. 60–65.
382. *Шубинский В.С.* Человек как цель воспитания // Педагогика. 1992. № 3 – 4. С. 37–43.
383. *Щедровицкий Г. и др.* Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. 412 с.
384. Экспериментальная программа по курсу «Основы психолого-педагогической подготовки учащихся инженерно-педагогических групп ВПУ» / Сост. Н.К. Чапаев, Н.Н. Хридина. Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та. 1993. 40 с.
385. *Эльконин Б.Д.* Психология развития: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 144 с.
386. *Энгельгардт В.А.* Интегрatism – путь от простого к сложному в познании явлений жизни // Вопр. философии. 1970. № 11. С. 103 – 115.
387. *Энкельманн Н.* Предстать с радостью: Пер. с нем. М.: Интерэкспорт;. Экономика, 1993. 395 с.
388. *Эрдниева П.Н., Эрдниева Б.П.* Укрупнение дидактических единиц в обучении математике: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1986. 255 с.
389. *Юдин Б.Г.* Взаимосвязь общественных, естественных и технических наук. М.: Наука, 1980. 56 с.
390. *Ягофаров Д.А.* О синергетической парадигме современного юридического образования // Интеграция академической науки и высшего гуманитарного образования: Материалы Рос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 20–21 марта 1997 г. / Отв. ред. В.В. Алексеев; УрО РАН, Екатеринбург, 1997. 240 с.
391. *Яковлев И.П.* Интегративные процессы в высшей школе. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. 113 с.

392. *Яковлев И.П.* Интеграция высшей школы с наукой и производством. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1987. 128 с.
393. *Яркина Т.Ф.* Западные педагоги и развитие современной школы // Сов. педагогика. 1991. № 12. С. 121–128.
394. *Яркина Т.Ф.* Концепция целостной школы в современной педагогике // Педагогика. 1992. № 7-8. С. 110 – 116.
395. *Ярошевский М.Г.* Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. М.: Политиздат, 1974. 447 с.
396. *Berlen D.E., Jones S.* The integration of science and maths: Early childhood and middle school levels // School science and maths. 1987. Vol. 87. P. 271–273.
397. *Blum A.* The development of an Integrated Science Curriculum. Information Scheme Fur // Science Education. 1981. Vol. 3. P. 1–15.
398. *Bruner J.S.* The process of education. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1969. 235 p.
399. Collegial Learning // Educational leadership. 1987. Vol. 45. P. 3–75.
400. Continuing Learning in the Professions / e. a. by S.O. Houli. San-Francisco: Jossey-Bass, 1980. 183 p.
401. DRUSTVENO ekonomski odnosi u preobrazaju odgoja i obrazovanja: Projekt 69/2 kly 2: Povezivanje obrazovanja i rada / svenciliste u osijeku. Ped. Far.; Koordinator Projekta M. Ratovic; Voditelji podrucja: S. Bezdahov. e.a. Asijer. 1986. S.273–283.
402. *Enloe W., Lewin Ph.* The cooperative spirit in Japanese primary education // The education forum. 1987. Vol. 57. P. 233–247.
403. *Gagne R.M.* The condition of learning / Holt, Rinehart and Winston. New-York, 1965. 223 p.
404. *Yarett J.N., Farghaly A.* On the need for an integrated policy infrastructure for the delivery of technical and vocational education in the Arab. Julf region // Comparative education. 1987. Vol. 23. P. 317–328.
405. *Yordon F.Vans* Designs for General Education: Alternative Approaches to Curriculum Integration // The Journal of Higher Education. 1982. Vol. 2. P. 217.

406. *Hock P.K.* The new Interdisciplinary University Research Centres: Avenue of Expansion or Road to Retrenchment? // Higher education quarterly. 1988. Vol. 42. P. 38–54.
407. Integration in der Pädagogik// Erziehung und Unterricht. 1990. № 9. S. 53–57.
408. Integration of the Humanities and the Social Sciences. A. Symposium – Palles. Univ. Press, Southern Methodist Univ. 1984. P. 43.
409. Interdisciplinary and Higher Education, edited by Kockelmans. University Park, Pennsylvania St. University Press. 1979.
410. *Mann D.* Business involvement and public school improvement // Phi Delta Kappan. 1987. Vol. 69. P. 123–128.
411. *Mudd S., Wilson W.* Achieving curriculum – integrated computing // Computers and education. 1987. Vol. P. 63 – 69.
412. *Pawelzig G.* Integration als philosophische Kategorie // Deutsche Zeitschrift für Philosophie. 1966. №9. S. 25–31.
413. *Pawelzig G.* Integration, desintegration, Differenzierung und de-differenzierung Komplexer dynamischer Systeme vom Typ der Wissenschaft // Weltanschauung und Methode. Berlin, 1969. S. 52–73.
414. Programme models for Mainstreaming: Integrating students with moderate to severe Disabilities / Ed. by M.S. Berres and Knoffock // Educational leadership. 1988. Vol. 45, P. 35–43.
415. *Raths J.* Enhancing understanding through debriefing // Educational leadership. 1987. Vol. 45. P. 24 – 27.
416. *Rutherford James.* Harvard Project Physics: An Integrated Science Course // New Trend in Integrated Science Teaching. – Vol. 1. P. 290 – 293.
417. *Salmon Ph., Claire H.* Classroom collaboration. London: Routledge and Kegan Paul, 1984. 245 p.
418. *Slavin K.E.* Cooperative Learning and Students Achievement // Educational leadership. 1988. Vol. 46. P 31–33.
419. *Slavin K.E.* The cooperative revolution in education // The education digest. 1988. Vol. 54. P. 22–24.

Оглавление

Предисловие.....	3
Глава 1. Историко-логический анализ общих основ методологии педагогической интеграции.....	4
1.1. Возникновение и этапы становления педагогической методологии.....	4
1.2. К вопросу о периодизации истории развития педагогической методологии в России.....	11
1.3. Конституирующие характеристики и состав методологии педагогической интеграции.....	34
Глава 2. Проблемы методологии и методики исследования интеграционных процессов в педагогике.....	66
2.1. Классификация источников исследования интеграционных процессов в педагогике.....	66
2.2. Особенности и типология интегративно-педагогических исследований.....	72
2.3. Логика и методы исследования интеграционных процессов в педагогике.....	83
2.4. Соотношение качественных и количественных методов анализа интегративно-педагогических явлений.....	102
2.5. Опыт квалиметрического анализа результатов интегративно-педагогических исследований (Н.К. Чапаев, В.А. Нечаев).....	107
Глава 3. Педагогическая интеграция в аспекте глобализации образования.....	114
3.1. Факторы педагогической интеграции.....	114
3.2. Общее представление о глобальном кризисе образования.....	131
3.3. Дезинтеграционные процессы в образовании как составная часть его глобального кризиса.....	132
3.4. Интегративные подходы к разрешению глобальных проблем образования.....	141
3.5. Диалог педагогических культур как средство глобализации образования.....	146

Глава 4.	Основания педагогической интеграции и вопросы ее понятийно-терминологического обеспечения.....	153
4.1.	Объективные основания педагогической интеграции.....	153
4.2.	Эвристико-методологические основания педагогической интеграции.....	163
4.3.	Философские основания и традиции толкования педагогической интеграции.....	167
4.4.	Инвариантные характеристики интеграции как общенаучной и педагогической категории.....	184
4.5.	Проблемы категориальной идентификации педагогической интеграции.....	196
Глава 5.	Общетеоретические характеристики педагогической интеграции.....	212
5.1.	Интегративно-педагогические концепции современного отечественного образования.....	212
5.2.	Проблемы и пути выявления закономерностей педагогической интеграции.....	216
5.3.	Морфология и функции педагогической интеграции.....	228
Глава 6.	Технологическо-практиологическая инфраструктура педагогической интеграции.....	246
6.1.	Понятие об интегративно-педагогической деятельности.....	246
6.2.	Средства и «технологическая цепочка» интегративно-педагогической деятельности.....	261
6.3.	Исходные позиции и реализация интегративно-целостного подхода.....	273
6.4.	Интегративно-целостный подход к общепедагогической подготовке как средству развития социальной компетенции у будущих педагогов профессионального образования (Н.К. Чапаев, В.Г. Жуков).....	286
	Заключение.....	295
	Библиографический список.....	296