

ИНТЕГРАТИВНО - ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Интегративно-целостный подход (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 условиях профессионального образования, реализация ИЦП может привести к формированию специалиста «интегрального профиля», обладающего универсально-синтетическими знаниями и универсально-функциональной деятельностью (И.П. Яковлев)

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 системообразующей составляющей профессиональной деятельности становится *социально-гуманитарная компетентность*, понимаемая

как интегральная характеристика гражданской, личностной и психофизиологической зрелости человека. Опыт учит, что безнравственность, безответственность, психофизиологическая 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, которыми изобилуют сегодня многие виды 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.

Признание приоритетной роли социальной компетентности в структуре профессиональной деятельности дает возможность определить ее ведущие компетенции: *духовную компетенцию*, выражаемую способностью человека осознавать себя как носителя ценностей национальной и общечеловеческой культур, призванного нести ответственность за свою судьбу, за судьбу своих ближних, своих соотечественников, своей Родины и Земли в целом; *социальную компетенцию*, характеристиками которой являются гражданская зрелость и социальная дееспособность; *нравственно-этическую компетенцию* – направленность личности профессионала на добросовестное и качественное выполнение своих обязанностей исходя из внутренней потребности «работать на совесть»; *индивидуальную компетенцию* – совокупность качеств, лежащих в основе индивидуального стиля деятельности и индивидуального способа деятельности; *специальную компетенцию*, представляемую знаниями, умениями, навыками, позволяющими специалисту реализовывать задачи нормативно одобренного вида деятельности; *динамическую компетенцию* – способность адекватно реагировать на быстро меняющуюся ситуацию в области профессионально-кадровых потребностей производства. Таким образом, важнейшей задачей профессионального образования должно стать максимальное раскрытие духовно-нравственного, интеллектуального и психомоторного потенциала человека, а не формирование узкофункциональных качеств будущего специалиста. В случае выбора последнего варианта личностные параметры обречены выполнять вспомогательные функции по отношению к *специальным характеристикам*. Тогда в жертву приносится «индивидуальная прелесть личности» (А.С. Макаренко), а 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 целостные конstellации 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 технолого-методологических инструментов реализации компетентностного образования.

Интегративно-целостный и компетентностный подходы 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 указанного 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 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 способностей адекватного реагирования на собственно производственные (организационные, технические, технологические) и социально-производственные ситуации, связанные с проблемами профессиональной социализации личности, тем самым содействует 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, выступающая 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 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, «двигателя», 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. 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 достаточно полное развитие. Какую бы ни взяли из списка пяти ключевых компетенций, которым придается особое 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. Где, как не в условиях реальной производственной деятельности будут складываться такие элементы социальной компетенции, как способность взять на себя ответственность, совместно выработать 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 общеобразовательным или профессионально-теоретическим 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 прирести, 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.

Подытоживая сказанное, подчеркнем, 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 государство 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, скорей 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. 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, нерулируемого общественного процесса;

е) крайне нежелательно упование на стихийные механизмы налаживания отношений между образованием и рынком: синергетическая формула «из стихий рождается порядок» как предельно общая абстрактная идея красива и эвристична, но как средство реализации конкретных проектов пока еще трудно постижима и еще трудней применима.