

выделять средства на создание научно-методической документации для ИРО и обучение педагогического персонала училища по этому проекту. Представляется, что настоящий проект весьма перспективен, так как аналогов концепции высшего рабочего образования ни в России, ни в странах СНГ, ни в мире не существует. В то же время в наиболее развитых индустриальных странах процент рабочих, имеющих высшее образование, неуклонно растет, и Россия, не озаботившись сейчас созданием научной и экспериментальной базы по выработке национальных подходов в подготовке высококвалифицированных рабочих, не просто рискует всегда находиться в качестве догоняющей державы, но на многие годы будет продолжать представлять потенциально опасную для народов мира державу.

Н. К. Чапаев

ОРГАНИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ИНТЕГРАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА

Проблему интеграции трудно отнести к "белым пятнам" науки. С достаточной долей уверенности можно даже утверждать о наличии интегративного бума в научных исследованиях, включая педагогические. Однако это вовсе не означает разрешенность всех проблем интеграции. До сих пор, например, не получили полного освещения вопросы, связанные с определением сущности и природы интеграции. А это невозможно сделать без обращения к проблеме взаимоотношения частей и целого в интеграционном процессе. В зависимости от ответа на вопрос: части образуют целое или, напротив, целое - части, мы выделяем системотехническую и органическую парадигмы интеграции. В первом случае в качестве ведущей, продуцирующей силы выступают части, во втором - целое.

В системотехнической парадигме интеграции понятийная оснастка и методология системного подхода занимают значительное место, когда несмотря на преимущество целого части играют роль активной силы, а целое - продукта этой силы. "В системном исследовании, - говорится в "Философском словаре", - анализируемый объект рассматривается как определенное множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества" [1]. Среди понятий особой популярностью пользуется "взаимодействие". Как правило, предпо-

лагается, что взаимодействие частей образует целое. К чему, собственно, и сводится суть интеграции.

Чтобы не быть голословным, обратимся к примерам. В частности, в "Словаре нового педагогического мышления" читаем: "Интеграция педагогическая - одна из форм взаимосвязи и взаимодействия предметов или явлений в теории и практике, восстановление их изначальной природной целостности" [2]. В другой педагогической работе, специально посвященной интеграции, последняя характеризуется как процесс и результат взаимодействия структурных элементов содержания образования, "сопровождающиеся ростом системности и уплотненности знаний учащихся" [3].

Использование, казалось бы, совсем безобидного слова "взаимодействие" влечет за собой в определенном контексте серьезные последствия. Некоторые различия не мешают приведенным определениям иметь одну общую черту: целое образуется в ходе взаимодействия частей. Тем самым постулируется системотехническое видение интеграции.

Но еще Гегель утверждал, что одно взаимодействие есть ничто. Применительно к нашему предмету исследования это звучит так: наивно предполагать, что всякое взаимодействие ведет к образованию целого. В этой связи приведем замечание П. Сорокина, различавшего солидарные и антагонистические взаимодействия. Он писал: "Назовем все взаимодействия, участники которых сближаются друг с другом, солидарными, 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". Далее следует вывод, что "без значимого компонента мы не можем сказать, какие реакции являются солидарными, а какие антагонистическими, и если все же попытаемся это сделать, то результат будет абсурдным" [4].

Именно значимый, сущностный компонент обойден вниманием в процитированных выше определениях интеграции. Вследствие этого элиминируется представление о том, что и взаимосвязь, и взаимодействие не обязательно могут способствовать восстановлению "изначальной природной целостности" предметов и явлений. Также не обязательно, чтобы "процесс и результат взаимодействия структурных элементов" содержания образования сопровождался бы "ростом системности... знаний учащихся". Бездумное инципирование такого рода взаимодействия, наоборот, своим результатом может иметь асистематизацию знаний.

Так, если учащийся за время школьного обучения помимо естествознания, в котором "взаимодействуют" структурные элементы различных естественнонаучных дисциплин, не усвоит с той или иной степенью полноты физику, химию и биологию, то весьма вероятно опасность формирования не системного, а "лоскутного", аморфного мышления, не знающего ни законов физики, ни закономерностей химии и биологии.

Таким образом, системотехническая интерпретация интеграции не всегда желательна. Поэтому вряд ли разумно ограничиваться при анализе интеграции понятийной сеткой системного подхода, жестоко эксплуатируя его категории, которые хороши при описании внешних, механических отношений, характерных для описания устоявшихся, равновесных систем. Как отметили авторы книги "Почему имеет смысл спорить о понятиях", "точка зрения взаимодействия, доминирующая в представлениях о системном целом, неспособна действительно схватить внутренние взаимосвязи органического целого". Более того, "под углом зрения взаимодействия... внутренние взаимосвязи в конечном счете рассматриваются как внешние" [5].

Неспособность системотехнического подхода к интеграции анализировать внутренние взаимосвязи целого ведет к редукции - сведению целого к его частям, а значит, к игнорированию значимого, сущностного компонента интеграции - интегрального качества. Интегральное качество отражает некие общие кооперативные свойства целостности, представляющие так называемую надиндивидуальную определенность, которые предметно непредставимы и ненаблюдаемы (В. П. Кузьмин). Интегральное качество как сущностная характеристика интеграции выражает ее органическую природу, постижение которой равно постижению тайны интеграционного процесса, что подтверждается следующими словами Бергаланфи: "Зная все о том, 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 собой". "Может быть смешно звучит, - комментирует данное высказывание биолог В. А. Энгельгардт, - но искать это "И" придется все более молекулярной биологии" [6]. И не только ей, но и другим наукам, в том числе педагогике, добавим от себя.

Очевидно, что органический объект, каковым предстает в своих сущностных проявлениях интеграция, требует соответствующего органического толкования, понимания. И не в последнюю очередь исследовательские успехи органического видения интеграции будут зависеть от

того, насколько его понятия смогут адекватно отразить природу живого. Образно говоря, в интеграционных исследованиях необходимо добиваться того, чтобы не человека уподобляли кибернетизированному агрегату, а кибернетизированный агрегат - человеку. Отсюда следует потребность в обращении к антропоморфизированной лексике - отношение, сотрудничество, гармония, любовь и т.д. (Мы даже не отказываемся от понятия "соитие", введенного в интегративную среду Г.Гачевым, для которого "наука есть любознательность, т.е. любовь посредством познания, любовь части (человека, его смертного ума) с Целым, их между собой любовная игра." [7]). К сказанному добавим, что антропоморфизация интеграции не исключает использование при ее описании системотехнических понятий - взаимодействие, элемент, структура и др. Но всегда надо помнить о том, что они «объясняют внешние проявления интеграции»).

Органическая парадигма интеграции приложима к профессионально-педагогической подготовке прежде всего потому, что последняя представляет собой неравновесную, развивающуюся целостность с вероятностно-стохастическими характеристиками. Профессионально-педагогическая подготовка - это целостный организм, основная функция которого социогуманитаризация и профессионализация личности, взятой во всем многообразии ее отношений с миром и богатстве своих проявлений. Рассматривать ее как простую систему "взаимодействующих частей" - значит уподобить ее и ее основную цель механическому агрегату с постоянными параметрами, что будет противоречить истинному положению вещей. Только активное использование органического инструментария позволит адекватно отразить суть профессионально-педагогической подготовки, выраженную ее интегративно-целостной природой.

Органическая парадигма интеграции не ограничивается применением антропоморфизированных понятий. Как и всякая иная парадигма, она включает в себя ряд идей, принципов, соответствующий понятийно-технологический инструментарий. Ввиду того, что с последним мы уже знакомы, остановимся на двух первых моментах - идеях и принципах. Их анализ постараемся провести через призму интегративных потребностей профессионально-педагогической подготовки.

Первая идея выражена в формуле "сходство в различии, различие в сходстве". Корни этого постулата находятся в средневековой католической философии, во временах, когда разрабатывалась ее центральная

категория - аналогия бытия. В современной философии к ней близко стоит так называемый диалектический метод, в основе которого лежит закон схождения различий. Педагогика не стоит в стороне от разработки этой идеи. Здесь применяется антиномный подход, который не только учитывает полярности, но и считает их правомерными, равноценными и предлагает искать пути адаптации к ним.

Формула "сходство в различии, различие в схождении" обуславливает необходимость существования полицентрических целостных образований. Именно таким является профессионально-педагогическая подготовка, рассматриваемая как синтез множества взаимопополняющихся сущностей, находящихся друг с другом в состоянии гармонии, сотрудничества. Здесь господствует логика органического синтеза "И-И": специализация частей целого находится в дополнительных отношениях с их функциональной взаимозависимостью.

Полицентрический характер профессионально-педагогической подготовки отчетливо проявляет себя в ходе рассмотрения ее как развивающегося понятия. В настоящее время предпринимается попытка терминологизации понятия "профессионально-педагогическая подготовка" по линии его этимологического сближения с категорией "профессиональная педагогика". В этом случае профессионально-педагогическая подготовка область своего применения имеет подготовку педагогических кадров для профессионального образования. Но возникает вопрос: что надо понимать под профессиональным образованием, профессиональной педагогикой и профессионально-педагогической подготовкой?

В контексте сказанного приведем рассуждения крупнейшего советского теоретика профессионального образования С. А. Шапоринского. "Понятие "профессиональное образование" в широком смысле, - указывал он, - охватывает подготовку по всем профессиям, и притом все ступени профессиональной подготовки, включая высшую". Из этого следовал вывод о допустимости распространения термина "профессиональная педагогика" на все профессионально-образовательное пространство. Однако, что для нас очень важно, С. А. Шапоринский не допускал возможность существования такой педагогики: слишком обширен ее предмет, поэтому и получилось так, что термин "профессиональное образование" стали употреблять в более узком значении, применительно лишь к подготовке кадров по производственно-техническим профессиям. Из этого следует еще один вывод о том, что для педагогической дисциплины вполне правомерно и название "профессионально-техническая пе-

дагогика" [8].

Итак, перед нами пример понятийной редукции - "профессиональная педагогика" сводится к "профессионально-технической педагогике". Сегодня наблюдается движение наоборот: "профессионально-техническая педагогика" ассимилируется "профессиональной педагогике". Это не простая игра в понятия. Движение понятий имеет объективную основу, которая рождает проблему, выраженную в словах С.А. Шапоринского о невозможности существования профессиональной педагогики во всем ее объеме. Но данная проблема будет решена, если под профессиональной педагогикой будем подразумевать не некое непроницаемое, нерасчлененное, синкретическое единство, а полицентрическое целое, где каждая часть настолько отлична от другой, насколько обусловлена ею. Соответственно, это должно быть характерно и для профессионально-педагогической подготовки, изоморфно отражающей строение профессионального образования.

Следующая идея организационной парадигмы интеграции дополняет первую и конкретизирует ее. Суть этой идеи в признании приоритета целого над частями. Не части образуют целое, а целое - части. Тем самым педагогической практике представляется шанс для реализации древней идеи о существовании в природе универсальных творческих сил, обладающих способностями к самоорганизации и самосозданию. Мистический налет отнюдь не лишает эту идею прикладной направленности, что особенно четко прослеживается в процессе построения содержания профессионально-педагогической подготовки. Применение традиционного системотехнического, индуктивного подхода приведет в условиях функционирования полицентрической целостности к самым нежелательным результатам.

Вспомним горький исторический опыт инженерно-педагогического образования - составной части профессионально-педагогической подготовки и ее предтечи. Все катастрофы, пережитые инженерно-педагогическим образованием на тернистом пути его становления, связаны в первую очередь с пренебрежением к интересам целого, его интегративной сущности, выпячиванием на первый план либо производственно-технической, либо методико-педагогической составляющей. Так, одна из решающих причин закрытия индустриально-педагогического института им. К. Либкнехта - уменьшение в содержании подготовки студентов часов на педагогику и соответствующее непомерное увеличение их на технические дисциплины. Тем самым была перейдена грань критической мас-

сы, обеспечивающей протекание интеграции педагогического и технического знания, выражающей сущность инженерно-педагогического образования. В результате институт превратился в ненужное ни промышленности (он не мог выдержать конкуренции со стороны технических вузов), ни профессиональной школе (педминимум, даваемый в институте, не мог обеспечить приемлемый уровень профессионально-педагогической подготовки) учебное заведение.

Приведенный пример актуален. К прежней проблеме инженерно-педагогического образования - "как запрячь в одну телегу технику и педагогику" в условиях профессионально-педагогического университета добавляются новые, весьма схожие. Например, как сбалансировать отношения между инженерно-педагогическими и социогуманитарными специализациями. Чтобы не повторить ошибки прошлого, в первую очередь следует выполнить два требования, исходящих из идеи приоритетности целого: исследовать сущностные характеристики профессионально-педагогической подготовки и прежде всего выявить ведущую интегративную связку (в инженерно-педагогическом образовании это связка "педагогическое знание - техническое знание"); содержание образования строить не в зависимости от большей или меньшей значимости той или иной составляющей профессионально-педагогической подготовки, а в соответствии с запросами развивающегося полицентрического целого, о котором говорилось выше. Тем самым мы не только будем освобождены от "творческих мук" известного крыловского героя, так и не сумевшего из лоскутков шить целый кафтан, но и обезопасим себя от безработицы в случае закрытия вуза по причине некомпетентности.

Идея интегративного ядра предполагает существование наряду с полицентрическим целым его ведущего звена. Выступая как равнозначные по отношению друг к другу, величины, составляющие целое, относительно его являются неравнозначными. В силу того, что общепедагогическая подготовка более всего выражает сущность профессионально-педагогической подготовки, именно ей мы отводим роль интегративного ядра этой подготовки.

Среди принципов органической парадигмы интеграции выделим:

1. Принцип интеграции личностно-гуманитарных и технико-технологических составляющих содержания профессионально-педагогической подготовки выражает потребность в сбалансированном учете интересов названных сторон при доминировании общих интересов целого. Важнейшее условие реализации принципа - ни гуманитаризация, ни технологи-

зация не должны стать самоцелью при подготовке профессионального педагога, а должны обуславливаться потребностями становления и развития целостной личности профессионала, равно нуждающейся как в социогуманитарном образовании, так и специально-технологической "оснастке", способной сочетать в своей деятельности все виды профессионально-педагогической компетентности: социальную, психолого-педагогическую, специальную и персональную.

2. Главное условие реализации принципа интеграции индивидуалистских и коллективистских начал в процессе профессионально-личностного становления педагога – свободное развитие каждого должно являться условием развития другого: ценя свою свободу должен научиться ценить свободу других. Средства реализации: организация различных форм общинно-групповой и коллективной деятельности, участие в общих делах, осознание каждым своей зависимости от других и зависимости других от него.

3. Главное требование принципа интеграции традиционного и инновационного в процессе профессионально-педагогической подготовки – воспитание человека, "который в состоянии соединить опыт прошлого и настоящего" (П.Ф. Лесгафт). При реализации данного принципа необходимо формировать у будущего педагога чувство гордости за свою Родину, ее историю, за ее достижения в области техники, культуры, образования. Надо помнить, что нигилистическое отношение к ценностям отечественной педагогики не менее опасно, чем отрицание исторических достижений нашего народа в целом. Превращение всего западного в культ религиозного преклонения вряд ли способствует решению исконно национальных проблем. Мы полностью солидарны с мнением С.Курганова о том, что надо опираться на свой собственный богатый опыт, огромное педагогическое наследие, а не на готовые рецепты представителей западной педагогики. С каким упорством мы продолжаем учиться тому, чему впору учиться у нас: из шести наиболее известных систем воспитания, практикуемых в современной школе, четыре были разработаны у нас [9].

Наивно предполагать, что развитие целостной личности возможно вне развития национального самосознания. Без него все разговоры о новой России, о ее будущем останутся благими пожеланиями. Лишая будущих педагогов национального самосознания, мы нарушаем "связь времен", осуществляем "разрушение вперед" (З.Гиппиус). Мудры и одновременно горьки слова великого нашего соотечественника, гениального

педагога К. Д. Ушинского, 170-летие которого мы отмечаем в этом году: "Мы ... убеждены, что плохое состояние наших финансов, частый неуспех наших ... промышленных предприятий ..., наши непроходимые проезжие пути, наши лопающиеся акции, пребывание громадных дел в руках безграмотных невежд и пребывание ученых техников без всякого дела ... все эти болезни, съедающие нас, ... зависят от незнания нами нашего отечества". И еще одно горькое признание: "... право, нам не помешало бы занять, вместо всех прочих, одну черту из западного образования - черту уважения к своему отечеству" [10].

Литература

1. Философский словарь/Под ред. И. Т. Фролова., - М.: Политиздат, 1991. С. 410.
2. Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления/Свердл. обл. ин-т усоверш. учителей. Свердловск, 1992. С. 40.
3. Берулава И. Н. Интеграция содержания образования. М.: Педагогика, 1993. С. 6.
4. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992. С. 201.
5. Леске М. и др. Почему имеет смысл спорить о понятиях. М.: Политиздат, 1987. С. 163.
6. Зигельгардт В. А. Интегрализм - путь от простого к сложному в познании явлений жизни//Вопр. философии. N 11. С. 104.
7. Гачев Г. Д. Книга удивлений, или Естествознание глазами гуманитария, или Образы в науке. М.: Педагогика, 1991. С. 35.
8. Основы профессиональной педагогики. М.: Высш. шк., 1977. С. 26.
9. Курганов С. Нас русскому научит Вашингтон, или чем отличается Россия от Мозамбика?//Уч. газ. 1991. N 4.
10. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. М.: Просвещение, 1986. С. 263.