
Литература

1. Вяткин Б. А., Хотинец В. Ю. Этническое самосознание как фактор развития индивидуальности // Психол. журн. 1996. Т. 17, № 5.
2. Вяткин Б. А., Хотинец В. Ю. Интегральная индивидуальность и этнические особенности человека. Пермь: Изд-во ПГПУ, 1997.
3. Дорфман Л. Я. Метаиндивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы. М.: Смысл, 1993.
4. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986.
5. Хотинец В. Ю. Этническое самосознание и его роль в развитии индивидуальности человека: Учеб. пособие для спецкурса. Ижевск: Изд-во Удм. унта, 1996.
6. Хотинец В. Ю. Исследование различных форм выражения этнического самосознания у студентов-удмуртов // Психол. журн. 1997. Т. 18, № 4.
7. Хотинец В. Ю. Возможность развития интегральной индивидуальности в зависимости от этнического самосознания // Психол. журн. 1999. Т. 20, № 1.

УДК 37.013

**ОСНОВНЫЕ ПОЗИЦИИ
ИНТЕГРАТИВНО-ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА**

Н. К. Чапаев

В педагогике прочно утвердились системный, комплексный, системно-функциональный, целостный, интегративный подходы. Сущность системного подхода состоит в рассмотрении педагогических явлений как систем и их системных отношений со средой (В. С. Безрукова). Комплексный подход предполагает целенаправленное, систематическое и последовательное воспитательное воздействие на все стороны личности ученика (М. В. Кабатченко, М. М. Поташник). Суть системно-функционального подхода, согласно мнению Н. М. Таланчука, заключается в том, что педагогическая деятельность рассматривается как процесс реализации педагогом системы педагогических функций. Целостный подход в трактовке В. С. Ильина направлен на формирование целостной, гармонично развитой личности.

В педагогической литературе нашлось место и понятию "интегративный подход". Оно используется, например, Н. С. Антоновым [1, с. 31]. И. Г. Еременко дает определение интегративного подхода как исследовательского средства, требующего целостного рассмотрения фактов, при котором отдельные совокупности раскрываются не в дисперсионном состоянии, а как слож-

ное единство частей [4, с. 219]. Со своей стороны М. И. Махмутов и Л. А. Артемьева в основу интегративного подхода кладут идею синтеза ведущих психолого-педагогических концепций как одного из способов разрешения ряда противоречий психолого-дидактического, собственно дидактического и организационно-педагогического характера, в частности, противоречия между необходимостью формирования у учащихся системы знаний и целостного мировоззрения и отсутствием системности в самом предметном преподавании.

Интегративно-целостный подход (ИЦП) не отрицает ни один из названных подходов. Все они могут быть использованы при решении задач педагогической интеграции. Например, системный подход находит свое отражение в системотехнической модели интегративно-педагогической деятельности (ИПД). Интегративно-целостный подход включает в себя некоторые стороны указанных подходов, прежде всего интегративного и целостного. Если первый из них выражает в большей степени процессуально-технологический аспект ИЦП, то второй – его результирующие показатели. Однако ИЦП – это не итог простого суммирования данных подходов, равно как и других, а качественно новое образование, обладающее своими существенными характеристиками. Ядро их составляют положения, относящиеся главным образом к содержательным признакам интегративных традиций.

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 и информационных феноменов, включая субъект-объектные отношения.

Применительно к педагогике это означает в первую очередь 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 – единого целостного социально-производственно-педагогического коллектива, объединяющего педагогов, учащихся, руководителей различных кружков, представителей заинтересованных учреждений и предприятий, родителей и т. д.

В целом идея глубинной интеграции на педагогическом уровне предполагает формирование разветвленной системы интеграционных связей и взаимосвязей, охватывающих все стороны педагогической деятельности:

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. Свою лепту в реализацию идеи глубинной интеграции могут внести культурно-образовательные центры развития молодежи, гуманитарно-педагогические центры и другие инновационные формы социализации и профессионализации человека.

2. Целое определяет каждую отдельную составляющую, исходя из самого себя, в соответствии со своей сущностью. Данное положение порождает идею первичности целого в ходе осуществления интеграции, позволяющую представить последнюю как живой, развивающийся организм, управляющий своими частями, которым одновременно свойственна как определенная специализация, так и функциональная взаимозависимость от целого. Из идеи первичности целого вытекает ряд педагогических следствий:

- В качестве целого выступает не личность как надбиологическая часть человека, не его функция (конкурентоспособный работник), не какая-либо система знания или элемент образовательного процесса, а человек, взятый во всем богатстве своих связей и отношений, человек как “биосоциоприродно-космическое существо” (В. С. Шубинский). Тем самым признается, что исходным и конечным пунктом ИПД является человек.

- Все стороны человеческого становления, развития и формирования – духовная, душевная и физическая – должны рассматриваться в органическом единстве: развитие ни одной из сторон не должно осуществляться за счет другой 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 проявилось в педагогике И. Г. Песталоцци, А. В. Занкова, В. В. Давыдова. Хотя дедуктивный путь обучения весьма труден как для учителя, так и для ученика, но плоды такого учения весьма и весьма благодатны, о чем свидетельствует отрывок 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 [8, с. 27–28]. Конкретным средством актуализации указанного правила может стать композиционный способ овладения учебным материалом. Используемый В. В. Давыдовым в процессе обучения изобразительному искусству [2, с. 190–197], данный способ при необходимой трансформации способен выполнять предельно широкие образовательные функции. Например, элементы композиционного способа нашли применение при построении трехуровне-

вой структуры общепедагогической подготовки педагога профессионального образования.

3. Углубление или расширение внешних либо внутренних связей целого или его 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 разнокачественных форм бытия. Эта позиция в какой-то мере соотносится с точкой зрения, допускающей существование полифонических целостностей, не имеющих "единого центра" [3, с. 283].

Важнейшее педагогическое следствие данной идеи: ИПД должна строиться таким образом, чтобы она вела не к ликвидации противоречий, имеющих место между кооперируемыми компонентами, а к их взаимной адаптации. Например, это касается интеграции индивидуалистских и коллективистских, гуманистических и технократических, традиционных и инновационных учений и концепций, а также взаимоотношений педагогических культур. В педагогике, как ни в какой иной области человеческой деятельности и познания, велико значение приставки "со", недавнее открытие которого "подчеркивает характер соединения, сопричастности, совместимости всех систем" [12, с. 110]. Указанные понятия с приставкой "со", а также ряд других, подобных им (сотрудничество, содружество, сотворчество и т. д.), должны составить категориальный каркас педагогики. Это нашло отражение в работах современных педагогов и психологов, занимающихся проблемами воспитания и образования (А. Белкин, К. Роджерс и др.). Понятия "сотрудничество" и "взаимопомощь" явились главным эвристическим инструментом создания первой в мире концепции интегративного образования, автором которой был П. А. Кропоткин. Категория сотрудничества служит в качестве эвристической детерминанты в разрабатываемой нами концепции диалога педагогических культур [8, с. 51–57].

Из сказанного становится ясно, что категория сотрудничества выражает сущностную доминанту ИЦП. Это обязывает нас к более подробному его рассмотрению. 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 школьной жизни. Наряду с этим возможно выделение специфических разновидностей педагогического сотрудничества: а) сотрудничества воспитанников с воспитателем; б) сотрудничества воспитанников с воспитанниками; в) сотрудничества воспитателей с воспитателями.

Все виды педагогического сотрудничества важны. Но центральное место среди них занимают отношения между воспитанником и воспитателем. Суть этих отношений выражена в известной формулировке: “Педагог должен помочь человеку выявить то, что в нем заложено, а не втискивать его в придуманную другими форму” (А. Маслоу). Однако она, на наш взгляд, нуждается в комментариях. Дело в том, что человек с первых дней своего существования приходит в уже “окультуренный” 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, но идеи, модели и проекты приходят извне – только настройся, прими и помоги реализовать.

Итак, трудно в полной мере согласиться с формулой А. Маслоу. С другой стороны, в ней 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*. “Обладание и бытие, – писал Э. Фромм, – являются двумя основными способами существования человека, преобладание одного из которых определяет различия в индивидуальных характеристиках людей и типах социального характера”. Если человек обладающий, “единственная цель которого больше иметь и больше использовать”, “становится вещью и перестает быть человеком”, то для человека бытийного “рост и развитие всех потенциалов является той целью, которой подчинены все его усилия” [10, с. 45, 75, 247]. Говоря коротко, цель такого человека – быть самим собой, что невозможно достичь без соответствующей самореализационной деятельности. Последняя в свою очередь будет осуществляться тем эффективней, чем большее число линий сотрудничества будет ассимилировано ею. Самореализация никоим образом не может быть ограничена одной его линией – сотрудничества человека с самим собой. По меньшей мере, дополнительно необходима линия сотрудничества, выражаемая биномом “воспитатель–воспитанник”. Однако и ее недостаточно: педагог вряд ли сможет “помочь человеку выявить то, что в нем заложено”, без “подключения” личности к линии сотрудничества, связывающей ее с миром, который пропитан “знаковостью, символичностью, нормативностью” [5, с. 13].

Находясь на пересечении общечеловеческой (наиндивидуальной) и личностной (индивидуальной) линий бытия, человек одновременно выступает как коллективный и индивидуальный субъект. Как коллективный субъект он стремится к слиянию с другими людьми, не останавливаясь перед потерей своей самости, названной Н. К. Рерихом и Е. И. Рерих “мертвящей сестрой невежества”. “Сердце, – далее отмечают они, – живет самоотвержением...

крепко сердце, когда оно заботится о будущем, не думая о себе" [7, с. 109]. Приводимые рассуждения в чем-то близки точке зрения Э. Фромма, согласно которой "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 [9, 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. Но 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 общечеловеческого (надиндивидуального) бытия; но это невозможно осуществить без овладения им "сложностью собственного бытия" (В. П. Зинченко).

Таким образом, можно отметить, что интегративно-целостный подход рассматривает педагогические явления как целостные образования, в которых наблюдается единство процессуальных и результирующих сторон, процессов универсализации и гармонизации; в них происходит взаимотрансформация кооперируемых частей не за счет друг друга, а в пользу друг друга; где сумма действий, осуществляемых порознь, не может вызвать то следствие, которое возникает при совместном действии и где изменение одной из составляющих ведет к изменению других не пропорционально, а по более сложному закону и "как в живом организме... все отражается в другом и это другое отражает в себе все"[6, с. 68]; данный подход характеризует наличие общих точек соприкосновения между кооперируемыми компонентами дополняется сосуществованием противоположных, порой взаимоисключающих сторон бытия; идея первичности целого органически сочетается в нем с идеей полицентризма, допускающей "отсутствие отдельной причинной цели от системной целостности к ее элементам" (К. Лоренц).

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; сознания, построенного на приоритете национально-государственных ценностей;
- воспитание ответственности за судьбу Родины, уважения к праву и Конституции своей страны;

- культурно-генеалогическое просвещение человека, усвоение им культурных и трудовых традиций своего народа, уходящих корнями в глубь истории;
- 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 интегративно-целостного человека. В условиях профессионального образования реализация ИЦП может привести к формированию специалиста “интегрального профиля” (И. П. Яковлев), обладающего универсально-синтетическими знаниями и осуществляющего универсально-функциональную деятельность. Исходя из того, что универсализм возможен “при условии синтеза знаний и деятельности в органически целостные и органически взаимосвязанные... системы”, можно предположить: интегральный специалист – “это универсал и синтезатор как в области знаний, так и в деятельности” [11, с. 24]. Интегративно-целостная трактовка специалиста “интегрального профиля” обуславливает признание у него 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; в полной мере 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.

При достижении целей ИЦП могут быть использованы различные средства интегративно-педагогической деятельности. Существенным дополнением к ним могут стать формы, методы и технологии проблемного, контекстного, витагенного обучения, а также образовательно-воспитательный инструментальный “целостной школы” (ФРГ), который в несколько измененной форме выглядит следующим образом:

1. Обучение посредством самодеятельности, учение через познание опыта и природы. По мнению сторонников рассматриваемой концепции, че-

ловеческий организм обладает естественной способностью в особых психофизиологических состояниях добиваться улучшения деятельности сознания, мозга, всех жизненных потенций. Современные исследования доказали возможность существования новых вариантов человеческого сознания – “чистого сознания”, когда после активности сознания наступает период активности самосознания, самопознания. Тем самым снимаются долгое время казавшиеся почти антагонистическими противоречия между активностью и покоем, между сознанием и самосознанием, а если идти дальше – между образованием и самообразованием и т. д.

2. Использование педагогической медитации как идеальной формы невербального воспитания. Педагогическая медитация способствует развитию личности в целом. Например, речь может идти об использовании трансцендентной медитации йогов – Аюрведы (науки о жизни), где центральное место занимает положение о признании 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 последнего, человек напрямую постигает тайны мира, которые являются и его тайнами. Интроекционная связь человека и природы, устранение субъектно-объектной дифференциации своей основой имеют то обстоятельство, что всепроникающая динамика самоорганизации природы включает в себя и субъективность личности.

3. Устранение из школьной жизни страха, агрессивного настроения, 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. Содержание образования предоставляет возможность получения двойной квалификации. Кроме общеобразовательной подготовки, учащиеся старших классов получают ремесленно-техническую и, мы бы сказали, политехническую подготовку: в учебные планы включается социально-политическая тематика, касающаяся вопросов сохранения мира на Земле, экологии, здоровья человека и т. п.

5. Организационные формы и методы обучения, практикуемые в “целостной школе”: спиральный учебный план, проектное обучение как наиболее отвечающее принципу целостности, интегрированные учебные дисциплины, дифференцированный подход к учащимся в соответствии с их индивидуальными потребностями, сочетание активности и покоя, отдыха и другие методы, стимулирующие жажду познания, любознательность, высокое качество знаний и переживание успеха. Предусматривается также обучение бригадами учителей.

Основополагающим принципом реализации интегративно-целостного подхода является принцип интеграции двух полюсов единого целого – гуманитарной и технократической составляющих мышления (В. П. Зинченко).

Литература

1. Антонов Н. С. Интегративные функции обучения. М.: Просвещение, 1994. 304 с.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
3. Деятельность: теория, методология, проблемы / Сост. И. Т. Кисявин. М.: Политиздат, 1990. 366 с.
4. Еременко И. Г. Монографическое исследование в педагогике // Методы педагогических исследований / Под. ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. М.: Педагогика, 1979. С. 215–250.
5. Зинченко В. П. [Вводная статья] // Леонтьев А. Н. Избр. психол. соч.: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. С. 8–16.
6. Зинченко В. П. Искусственный интеллект и парадоксы психологии // Природа. 1986. № 2.
7. Рерих Н. К., Рерих Е. И. Живая этика: Избранное / Сост. М. Ю. Ключникова. М.: Республика, 1992. 414 с.
8. Чапаев 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.
9. Фромм Э. Искусство любви. Минск, 1990. 80 с.
10. Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993. 415 с.
11. Яковлев И. П. Интегративные процессы в высшей школе. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. 113 с.
12. Яркина Т. Ф. Концепция целостной школы в современной педагогике // Педагогика. 1972. № 7–8. С. 110–116.